



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.181>

“De los cerros al Plan”: Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso

“From the Hills to the Plan”: Fostering Citizenship through Critical Heritage Education in Valparaíso

Francisca Paz Correa-Roco  0009-0003-0116-6942

¹Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials, Barcelona, Espanya.

Francisca.CorreaR@autonoma.cat

Antoni Santisteban-Fernández  0000-0001-7978-5186

²Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, y de les Ciències Socials, Barcelona, Espanya.

antoni.santisteban@uab.cat

Fechas · Dates

Recibido: 30 de noviembre de 2025

Aceptado: 28 de diciembre de 2025

Publicado: 25 de marzo de 2026

Financiación · Funding

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante la Beca de Magíster en el Extranjero para Profesionales de la Educación (Becas Chile, convocatoria 2023, resolución E12286).

Cómo citar · How to cite

Correa-Roco, F. P., & Santisteban-Fernández, A. (2026). “De los cerros al Plan”: Formar ciudadanía desde la educación patrimonial crítica en Valparaíso. *REIDICS*, 18, 181-198. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.18.181>

Resumen

La educación ciudadana en Chile, desde la entrada en vigor de la Ley 20.911, ha sido abordada en los establecimientos educacionales mediante dos ejes principales: la asignatura de Educación Ciudadana (3° y 4° medio) y los Planes de Formación Ciudadana, sin embargo, su implementación ha dificultado la incorporación de la educación patrimonial con perspectiva ciudadana. Con el objetivo de analizar el posible lugar de la educación patrimonial crítica en la educación ciudadana en Valparaíso, ciudad declarada Patrimonio de la Humanidad, y su contribución a una educación para una ciudadanía crítica, se indagó en su presencia en el currículo, en los Planes de Formación Ciudadana y en el pensamiento del profesorado respecto a su incorporación y aplicación en el aula. Desde el paradigma sociocrítico y a través de una metodología cualitativa con métodos mixtos, se consideraron nueve establecimientos de Valparaíso aplicándose veintiún cuestionarios y seis entrevistas a docentes del área. Si bien el profesorado manifiesta apertura hacia la incorporación de la educación patrimonial crítica, los resultados evidencian una presencia limitada y fragmentaria, tanto en lo declarado como en la práctica pedagógica, lo que releva la necesidad de fortalecer la formación docente, establecer lineamientos curriculares claros, promover estrategias pedagógicas sistemáticas vinculadas al territorio, y asegurar condiciones institucionales que permitan su integración efectiva.

Palabras clave: Educación patrimonial crítica; Currículo de formación ciudadana; Educación ciudadana; Pensamiento del profesorado; Prácticas docentes

Abstract

Civic education in Chile, since the enactment of Law No. 20,911, has been addressed in educational institutions through two main approaches: the Civic Education subject (taught in the 11th and 12th grades) and the Civic Education Plans. However, their implementation has hindered the incorporation of heritage education from a civic perspective. With the aim of analyzing the potential role of critical heritage education within civic education in Valparaíso—a city designated as a World Heritage Site—and its contribution to education for critical citizenship, this study examined its presence in the curriculum, in the Civic Education Plans, and in teachers' perspectives regarding its incorporation and classroom application. Adopting a socio-critical paradigm and employing a qualitative methodology with mixed methods, nine schools in Valparaíso were considered, involving the administration of twenty-one questionnaires and six interviews with teachers in the field. Although teachers express openness toward the incorporation of critical heritage education, the findings reveal a limited and fragmented presence, both at the declarative level and in pedagogical practice. This highlights the need to strengthen teacher training, establish clear curricular guidelines, promote systematic pedagogical strategies linked to the local territory, and ensure institutional conditions that enable its effective integration.

Keywords: Critical Heritage Education; Citizenship Education Curriculum; Citizenship Education; Teachers' Thinking; Teaching Practices

Introducción

En Chile, la Ley N.° 20.911 (2016), que crea el Plan de Formación Ciudadana (PFC), instó a los establecimientos educacionales a incorporar en sus estrategias educativas actividades y experiencias orientadas a un aprendizaje integral, destinadas a la formación de ciudadanos respetuosos y responsables en el ejercicio de sus derechos y deberes (MINEDUC, 2022, p. 6). Si bien los contenidos vinculados a la Educación Ciudadana (EC) se encontraban de manera transversal en el currículo, la ley implicó su sistematización mediante la elaboración obligatoria de los PFC en los establecimientos reconocidos por el Estado. Posteriormente, en el 2020, tras la aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED), se incorporó la asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio, la cual, más allá de una reestructuración de materias existentes, profundiza y explicita contenidos, enfoques y objetivos formativos orientados al desarrollo de una ciudadanía crítica. Estos hitos constituyen avances relevantes para la institucionalización de la educación ciudadana en el sistema escolar chileno.

Sin embargo, diversas investigaciones se han preocupado de sistematizar los desafíos y problemáticas que implicó el proceso, aludiendo a la insuficiente formación que ofrecen los planes de estudios en educación superior para el profesorado chileno, indicando que “el área se encuentra débilmente integrada” (Garrido & Jiménez, 2020, p. 350), una desconexión entre la formación teórica y la práctica educativa, un excesivo enfoque disciplinar, y una falta de formación didáctica y pedagógica (Barría, 2024). Lo anterior supone una problemática ya que se requiere no solo el dominio de los conocimientos asociados a la EC sino también de las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos (Zúñiga et al., 2020).

En segundo lugar, se ha identificado la presencia de prácticas profesionales asociadas a una concepción de la EC más bien tradicional (Muñoz Labraña, Salinas Valdés, & Oller Freixa, 2016; Reyes, Campos, Ossandón, & Muñoz, 2013; Zúñiga et al., 2020), una educación cívica que prioriza la enseñanza de los conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno (Cox, 2006) prescindiendo de la promoción de estrategias que fomenten la representación y participación de los estudiantes (MINEDUC, 2022) coherentes, con los principios de “una formación ciudadana, más inclusiva y más profunda” (Cox, 2006, p. 6). Dicho problema, responde a factores como: la falta de lineamientos precisos (Quintana- Susarte, 2022, Zúñiga et al., 2020), la intermitencia de los procesos de acompañamiento y seguimiento de los PFC (Molina et al., 2020; Quintana- Susarte, 2022; Zúñiga & Cárdenas, 2022), la preminencia de procesos pocos participativos (Molina et al., 2020, Morales, 2020; Quintana- Susarte, 2022; Zúñiga et al., 2020), la falta de herramientas profesionales en los docentes y la incipiente inclusión de la formación ciudadana a la formación inicial docente (Soto & Peña, 2020).

La consecuencia ha sido la imposibilidad de desarrollar una EC que priorice el trabajo para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2009), relegando “su valor de uso en el contexto social, al que los propios profesores y estudiantes pertenecen y en el que la escuela está inmersa” (Muñoz, Torres, 2014, p. 243), y prescindiendo de “situaciones relevantes, tanto para la escuela como para el resto de la comunidad” (MINEDUC, 2022, p. 3). Ante esto, partimos del supuesto, que la articulación entre educación ciudadana y educación patrimonial (EP) permitiría promover “experiencias y contenidos que aseguren la transmisión

de conocimiento conceptual, así como también, el fomento de habilidades y competencias de la ciudadanía (Muñoz & López, 2021, p. 11) crítica (Cuenca, Martín-Cáceres & Estepa, 2020; González-Monfort, 2011, 2019).

La EP analiza la relación entre personas y bienes culturales, impulsando propuestas educativas —formales e informales— orientadas a construir valores identitarios, respeto intercultural, cambio social y ciudadanía crítica (Estepa et al., 2017; Fontal, 2013; González-Monfort, 2019; Lucas & Estepa, 2016; Martín-Cáceres & Cuenca, 2015), trabajando el patrimonio desde la inclusión y la interpretación crítica de narrativas, considerando que todo patrimonio es una construcción social situada (Cuenca, 2014; Prats, 1997; Hernández Cardona, 2003). Esto supone problematizar sus cargas simbólicas y promover el pensamiento crítico a través de preguntas, hipótesis, identificación de intencionalidades, silencios e invisibilidades, así como procesos de patrimonialización o despatrimonialización (González-Monfort, 2019). Su acepción crítica, invita a cuestionar los saberes patrimoniales mediante problemas sociales relevantes (PSR) y temas controvertidos (Santisteban-Fernández, González-Monfort, & Pagès-Blanch, 2020; González, Ballbé & Ortega, 2020), discutir representaciones hegemónicas (Caballero, González & Santisteban, 2021) y reconocer múltiples interpretaciones (Sant, 2021), abordando el patrimonio desde el conflicto (Cuenca, 2023), la promoción del pensamiento histórico-social (González-Monfort & Santisteban, 2011) e incluyendo los patrimonios controversiales (Martín, Estepa, & Cuenca, 2021). Dicho enfoque permitiría desarrollar literacidad crítica, imaginar futuros alternativos y promover la intervención social (González-Monfort & Santisteban, 2011), orientándose hacia una ciudadanía global (Pashby et al., 2021) que reflexiona críticamente sobre sus contextos y asume la responsabilidad de sus acciones (Andreotti, 2006, como se citó en González, Ballbé & Ortega, 2020). La EPC, por tanto, no busca eliminar el conflicto, sino legitimar las distintas posiciones (Caballero et al., 2020; Martín-Cáceres, Estepa & Cuenca, 2022).

En este marco, Valparaíso —inscrita en la Lista de Patrimonio Mundial desde el 2003 (Consejo de Monumentos Nacionales, 2004)— ha sido reconocida por su valor histórico, sociocultural y educativo (Collao, Sánchez & Fontal, 2018; Collao, 2019), sin embargo, recientemente descrita como “Patrimonio en peligro” o “ciudad en decadencia” (La Tercera, 2022; CHV, 2023; Megano-ticias, 2023; El Mostrador, 2022), sugiriendo incluso su incorporación a la Lista de Patrimonio Mundial en Peligro (La Tercera, 2022). Lo anterior invita a preguntarnos: ¿qué ocurre cuando la ciudad educadora está en crisis? Educar desde el conflicto implica no evitar los PSR, sino convertirlos en oportunidades formativas para fortalecer la competencia social y ciudadana ante la complejidad (González-Monfort & Santisteban, 2011).

En vista de lo anterior, esta investigación busca analizar el lugar que ocupa la educación patrimonial crítica en la educación ciudadana en Valparaíso y cómo esta puede contribuir a la educación democrática y crítica, dicho objetivo general ha de concretarse a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar qué lugar ocupa la educación patrimonial crítica en el currículo de educación ciudadana en Valparaíso
2. Indagar en el pensamiento del profesorado de educación ciudadana en relación a cómo se incorpora la educación patrimonial

3. Interpretar las prácticas del profesorado relacionadas a la educación patrimonial
4. Analizar las posibles contribuciones de las prácticas del profesorado de educación ciudadana relacionadas al uso de una educación patrimonial crítica

Marco Metodológico

La presente investigación se fundamenta en los principios del paradigma sociocrítico (Hernández, 2014, 2019; Sánchez, 2013; Guba & Lincoln, 2012) se encuadra en una metodología de tipo cualitativa a través de la aplicación de métodos mixtos mediante la aplicación de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas.

El estudio utilizó un muestreo no probabilístico (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010), definido a partir de criterios específicos. En el caso de los establecimientos educacionales, los criterios de selección fueron estar ubicados en la ciudad de Valparaíso e impartir la asignatura de Educación Ciudadana en los niveles de 3° y 4° medio. Bajo estos criterios, la muestra quedó conformada por un total de 13 establecimientos, correspondientes a 3 colegios particulares, 8 particulares subvencionados y 2 públicos, considerando los Planes de Formación Ciudadana y al profesorado de Educación Ciudadana de cada institución. En cuanto a los docentes, el criterio de selección fue encontrarse en ejercicio o contar con al menos un año de experiencia impartiendo la asignatura, aplicándose un cuestionario a 21 profesores y realizando posteriormente entrevistas a 6 de ellos.

El cuestionario, se organizó en torno a tres dimensiones: formación inicial y trayectoria profesional docente; experiencias y creencias respecto del currículo de EC; y experiencias, creencias y prácticas asociadas a la educación patrimonial. Las entrevistas, por su parte, fueron luego transcritas e incorporadas a un proceso de análisis en el que se identificaron categorías, significados profundos, patrones y relaciones (Hernández et al., 2010), triangulando estos hallazgos con los datos del cuestionario, la documentación y el marco teórico.

En lo que respecta al análisis documental de la asignatura de educación ciudadana y los PFC, se consideró la principal y actualizada documentación ministerial: La ley N° 20.911 (2016), las Bases Curriculares (Educación Ciudadana, 3° y 4° Medio), las Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2022), y un total de nueve planes de formación ciudadana correspondientes a los establecimientos a los que pertenecía el profesorado encuestado. El análisis fue ejecutado como técnica de recolección de información de la documentación relevante para un posterior proceso de construcción del conocimiento (Arias-Odón, 2023) que permitió establecer un análisis de contenido delimitando información por temas, categorías, y codificando según frecuencias a través del programa Nvivo 15.

Igualmente, para la documentación curricular se utilizó Nvivo y la codificación según frecuencia con el objetivo de establecer un campo semántico y directrices para el análisis de los PFC de cada establecimiento. De manera a priori y en consideración al campo semántico emanado de la documentación curricular, se preconcebieron los siguientes conceptos a identificar en los planes: Patrimonio (Cultural, natural, tangible, intangible, etc.) Memoria, Herencia Cultural, Monumentos históricos, Tradiciones, Pueblos Originarios, Símbolos Patrios, Territorio, Entorno/

medio natural, Comunidad, Ciudad, Barrio. Se consideró, sin embargo, que la comprensión del campo semántico podría responder al robustecimiento o reducción de este.

Para el análisis del campo semántico de la EPC se seleccionaron conceptos basados en el “Decálogo de Criterios de Justicia Global para la valoración y elaboración de materiales curriculares de Ciencias Sociales” del GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona (Massip et al., 2020)., además de las prácticas declaradas —actividades, acciones o situaciones— vinculadas a la EPC y a la EC explícita o inferida en los planes, identificando ejemplos como talleres, charlas, simposios y efemérides. El proceso consideró la sistematización de los códigos y sus frecuencias de codificación con el propósito de identificar tendencias en los discursos y prácticas declaradas.

En lo que respecta al cuestionario, una vez aplicado, las respuestas fueron categorizadas y analizadas mediante el software, utilizando un sistema mixto de categorización y puntuación, en el cual las ideas y conceptos expresados por el profesorado fueron codificados según su frecuencia (1 punto), mientras que aquellas respuestas vinculadas explícitamente a las finalidades de la educación patrimonial y al tipo de patrimonio trabajado en el aula recibieron una ponderación mayor (2 puntos), por su relevancia analítica. La suma de los puntajes permitió establecer categorías analíticas según el objetivo del análisis de contenido (Martínez & Galán, 2014), delimitando cuatro categorizaciones relacionadas con el pensamiento del profesorado en torno al patrimonio, la educación patrimonial, sus finalidades y su reflexión respecto las prácticas asociadas. Estas fueron creadas considerando una tipología de EP relacionada a modelos o tradiciones (Pagès, 1998): El modelo tradicional, activo, científico y el crítico. El proceso de creación de categorías o tipologías fue sustentado mediante literatura especializada (Habermas, 1984, González- Monfort, 2011, 2019, Pagés, 1994, 1998, Benejam, 1997, Evans, 1989), las categorías de pensamiento creadas son: pensamiento asociado a una visión tradicional de la educación patrimonial, tradicional- metódica, activa y crítica.

De esta manera la aplicación del cuestionario, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, nos permitió un enfoque de triangulación sistemática (Flick, 2012). En el marco de las consideraciones éticas establecidas por el MURE de la Universidad Autónoma de Barcelona, esta investigación resguardó en todo momento los principios de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

Resultados de la investigación

Análisis documental: La Ley N° 20.911, Orientaciones y Bases Curriculares y Planes de formación ciudadana

Los resultados indican que la documentación analizada no presenta una mención explícita, ni sostenida del patrimonio como eje básico del currículo. Sin embargo, el comportamiento del campo semántico permite reconocer un marco normativo y curricular versátil, abierto a la incorporación de la educación patrimonial crítica. Esto se evidencia particularmente en la amplitud con que se abordan las nociones de espacio, territorio, medioambiente y entorno, los cuales constituyen dimensiones fundamentales para la vinculación con el patrimonio. A su vez, persisten elementos proclives al desarrollo de una educación orientada a la ciuda-

danía democrática, crítica, activa, global y comprometida con la justicia social, refiriéndose con frecuencia a la importancia de formar una ciudadanía crítica (2, 21 y 25) y activa (1, 3, 1), así como a la participación (0, 5, 5) y a los derechos humanos (1, 3, 7). Sin embargo, existen ciertos temas o contenidos que están escasamente representados, o bien aparecen de forma puntual, limitada o fragmentada.

Tal es el caso de las temáticas relacionadas con el género, que solo se mencionan en las orientaciones del PFC, así como también de aquellas vinculadas a la equidad y la educación para la paz. La educación para la justicia, por ejemplo, se presenta de manera fragmentaria (1, 2, 0), al igual que conceptos como la dignidad (0, 1, 2), la desigualdad (0, 1, 2) y el pensamiento crítico (0, 1, 2). Por tanto, aunque ciertos elementos propios de una educación ciudadana crítica —como la equidad, el género, la justicia o el pensamiento crítico— se encuentran escasamente representados y con una presencia limitada y fragmentaria, su aparición puntual permite vislumbrar una base desde la cual es posible avanzar hacia el fortalecimiento de enfoques pedagógicos más críticos, participativos y transformadores.

En lo que respecta a los PFC, se observa una escasa presencia del trabajo con el patrimonio, tanto a nivel de la dimensión manifestada como en las acciones propuestas. Así el 55,56% incorpora alguna referencia o alusión directa al patrimonio, sin embargo, solo cuatro establecimientos realizan acciones (charlas patrimoniales, efemérides, salidas, talleres), y estas no apelan a una mirada cuestionadora o crítica, sólo una escuela declara la importancia de establecer una mirada crítica respecto a los problemas de Valparaíso.

Ahora bien, la dimensión territorial es sustancial al momento de analizar los planes en perspectiva patrimonial, en este sentido, siete planes (77,78%) incorporan referencias al entorno ya sea natural o social. Sin embargo, en lo que respecta a la implementación de acciones como creación de puntos limpios, proyectos, formación ambiental en sustentabilidad, reciclaje, sólo dos establecimientos las declaran, tres manifiestan como plan de acción la creación de organizaciones para el cuidado del medio ambiente, y sólo un establecimiento, menciona la relevancia de trabajar problemáticas medioambientales.

Cabe destacar que la celebración de efemérides, se constituye como una de las prácticas de mayor presencia en la muestra (88,89%), donde solo una añade una perspectiva más identitaria (Día de la identidad porteña), de derechos humanos, jornadas reflexivas o el día del medio ambiente (22,22%). Priman las actividades asociadas a una EC tradicional como actividades de vinculación con autoridades políticas, concursos cívicos, elecciones, lo anterior fortalecido por la presencia discursiva de la relevancia otorgada en los PFC a la identidad nacional y el desarrollo de las virtudes cívicas. Incluimos, además, la escasa presencia de acciones que involucren a la comunidad.

Finalmente, los PFC de los establecimientos evocan literalmente el concepto de ciudadanía crítica pero no incluyen en su totalidad todas las subcategorías representativas. Así son representados conceptos como pensamiento crítico (88,89%), derechos humanos (77,78%), educación para la justicia (66,67%), y en menor frecuencia los PSR (55,56%), género (44,44%), la educación para la paz, la desigualdad, la memoria y el futuro (33,33% respectivamente) y solo un PFC 22,22% hace alusión a conceptos como la educación transformadora, la dignidad, las

desigualdades, la equidad y la inclusión. En este grupo, únicamente un establecimiento menciona de manera explícita nociones como la educación no neutral, la injusticia, la marginación y la pobreza.

Los resultados muestran que, aunque existe una adhesión discursiva a la ciudadanía crítica en los PFC, su implementación práctica es desigual y fragmentada. La EP presenta una presencia limitada y su incorporación se caracteriza por ser parcial, poco sistemática y de escasa profundidad.

Resultados del cuestionario

Ciertos elementos de la trayectoria profesional del profesorado resultan relevantes, en la medida en que influyen directamente en la manera en cómo se incorpora la educación patrimonial. Tan solo un 14% de los encuestados evalúa su formación en temas relacionados a la enseñanza y el estudio del patrimonio como “Óptima”, quienes no, indican la falta o ausencia total de formación en patrimonio en las mallas curriculares. Refieren, además, que la formación estaba más enfocada en el área de la Historia y/o en sus didácticas específicas, en asignaturas electivas o no obligatoria haciendo especial mención a las asignaturas relacionadas a la Geografía: “el patrimonio no fue nunca central ni desarrollado en extenso” (Profesor 5, cuestionario, 2025)- y agrega- “No se abordó desde educación ciudadana” (Profesor 7, cuestionario, 2025). De ocurrir, pasaba por iniciativa y/o experiencia personal ante la falta de una oferta curricular especializada.

En relación con la formación continua, la mayoría del profesorado encuestado declara contar con estudios de postítulo (85,7%), aunque la formación específica en educación patrimonial es prácticamente inexistente. Respecto al currículo de Historia y Educación Ciudadana, el profesorado percibe limitadas posibilidades para profundizar el trabajo con el patrimonio en la asignatura formal, siendo los PFC y los cursos diferenciados de 3° y 4° medio considerados como espacios con mayores oportunidades para su abordaje.

Para profundizar en las creencias del profesorado entorno a la EPC, fue imprescindible saber cómo la comprendían. Los resultados muestran la persistencia de una mirada crítica del patrimonio, en términos conceptuales (52,4 %) y de finalidad (42,9%) sin embargo, la definición sigue siendo heterogénea, lo que evidencia la ausencia de un consenso teórico-conceptual entre el profesorado. Ahora, la selección de patrimonios con potencial educativo, si bien demuestran una inclinación hacia elementos con fuerte arraigo local de índole natural y cultural-popular (el Ascensor de Valparaíso, el Tranque de la Luz, el Campo dunar de la Punta de Concón, los Grafitis y la Tradicional Feria de las Pulgas), al momento de seleccionar patrimonios controvertidos la situación es menos consistente.

A pesar que 15 docentes seleccionan al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, otros patrimonios fueron escasamente seleccionados por su carácter controversial (Monumento a Jaime Guzmán, Mon Laferte), tradicional (Desfile de honor, 21 de Mayo, Monumento a los Héroes de Iquique) o que representara PSR (Tomas de Reñaca Alto); sobresaliendo las figuras folclóricas, tradicionales y expresiones sociales vinculadas al patrimonio cultural y humano

de la zona (Chinchinero, “Motemei”, la Hinchada del Club de Deportes Santiago Wanderers, el Anciano de Plaza Echaurren en Valparaíso, mujeres Rapa Nui, etc.).

Las motivaciones de esta selección, apuntan a nuevamente la cercanía y pertinencia local, la diversidad de patrimonios y como “testimonio de la historia”. Aquellas más críticas mencionan la relevancia de trabajar el patrimonio para la formación de una ciudadanía comprometida con su cuidado, defensa y gestión, el trabajo entorno a PSR, u en torno a “las cargas patrimoniales” que invitan a priorizar la controversia, “generar debate y construir pensamiento crítico” (Profesor 20, cuestionario, 2025). Lo anterior es interesante, en la medida que en lo que respecta al trabajo del patrimonio controvertido, la mayoría de los docentes encuestados manifestó una postura favorable. El 71,4 % considera que sí debe abordarse este tipo de patrimonio en el ámbito escolar, y un 42,9 % que las finalidades de la educación patrimonial apuntan a perspectivas que invitan a reflexionar sobre PSR.

Resultados de las entrevistas

Los resultados indican que un porcentaje significativo del profesorado (61,90 %) se adscribe predominantemente al modelo crítico, seguido del modelo activo (28,57%), mientras que ningún profesor se alineó de forma exclusiva con el modelo tradicional ni al modelo científico, persistiendo perfiles híbridos. Dentro de los códigos asociados a la tipología crítica, se observa una distribución desigual en cuanto a su presencia en el discurso, algunos elementos fundamentales del paradigma mostraron presencia comparativamente menor como es el caso de la inclusión de la perspectiva de género, la educación transformadora orientada a la transformación social, la incorporación del conflicto en el aula, el trabajo con sujetos invisibilizados, el abordaje de las minorías, el trabajo con lo popular, la memoria, los derechos humanos y el abordaje de los PSR. En contraste, las categorías con mayor presencia incluyen una mirada reflexiva, cuestionadora, profunda y crítica del patrimonio (66,67%), su uso para fortalecer las identidades (52,38%) una valoración significativa de la diversidad patrimonial y su entendimiento como construcción social.

Importante es mencionar, que algunas de las frecuencias altas de los modelos tradicional, científico y activo son, por un lado, el uso del patrimonio para enseñar hechos históricos e historia política – asociada a la formación del Estado Nación- reforzar la identidad nacional y valorar el patrimonio monumental. Del modelo científico predomina el uso del patrimonio como recurso para el conocimiento histórico, así como decisiones pedagógicas ligadas al currículo y al enfoque interdisciplinar. En el modelo activo, un 80,95 % del profesorado releva la importancia del espacio local y un 61,90 % lo cercano, familiar y experiencial, destacando además la valoración de lo folclórico, el cuidado del entorno y su conexión con la vida cotidiana.

A partir de la categorización establecida, se seleccionó a seis docentes de la muestra total para profundizar mediante un análisis cualitativo. Se incluyó a tres profesores del modelo crítico (PC), dada la alta proporción de docentes adscritos a este enfoque. También se incorporó a un docente cuyo discurso mostraba tendencias hacia el modelo científico (PCT). Asimismo, se consideró a un docente del modelo activo (PA) y a otro de perfil híbrido (PT), cuya distribución de códigos lo aproximaba al modelo tradicional.

En lo que respecta a los propósitos del trabajo con el patrimonio en el aula, hay una clara tendencia hacia la búsqueda de la formación de una identidad y pertenencia territorial estando presente en totalidad de los modelos. En particular, en el caso de los profesores críticos persiste la idea de considerar el patrimonio como un medio para desarrollar habilidades del pensamiento histórico y crítico o como un recurso para la problematización:

En realidad, el patrimonio muchas veces lo utilizo como un recurso más que como un fin en sí mismo (...) para problematizar, para generar debate, para generar discusión (...) a propósito de otra habilidad (...) contenido o (...) objetivo (PC 1, entrevista, 2025)

Así mismo, estos profesores ven en el patrimonio una vía para la reflexión de los cambios en la sociedad, lo que implica rescatar, mantener y proyectar el patrimonio hacia el futuro, pero no sólo considerando al patrimonio “institucionalizado” si no que centrándose en su condición de constructo cultural y en la agencia del estudiantado para intervenir e imaginar futuros posibles en torno a él:

El fin de entender (...) que el patrimonio finalmente puede ser el elemento que la comunidad decida en un momento específico de la historia, recordar, mantener, en proyectar el futuro (...) intento mostrarles que todo lo que está relacionado en un constructo con el mismo concepto de la historia, del patrimonio la memoria son convenciones y que, por tanto, ellos pueden influir (PC 2, entrevista, 2025)

Por su parte, PCT pone énfasis en el desarrollo de metodologías asociadas a diversas disciplinas de análisis, destacando la aplicación de estrategias de la historia y la geografía (búsqueda de información, observación, etc.). En lo que respecta a PT y PA el foco está puesto en el cuidado, participación y valoración del espacio con el objetivo de “formar ciudadanos conscientes”, y en el desarrollo de una identidad en torno al territorio y a los sujetos históricos que lograron “forjar el Chile de hoy”.

Respecto a si los propósitos educativos de la EP persisten al trabajar en un contexto como Valparaíso, las respuestas se distribuyen de manera diversa. Quienes perciben cambios argumentan, por un lado, que hoy existe “menos sensibilidad” y mayor dificultad para generar implicancia en el estudiantado: “ya cuesta un poco más llegar como profesor (...) había un mayor grado como de implicancia” (PT, entrevista, 2025). Un PC, en cambio, afirma que deben cambiar apelando al carácter situado de Valparaíso y a su condición dada por la UNESCO, destacando una “conciencia más crítica” en la comunidad: “Yo percibo una conciencia de lo patrimonial un poco mayor (...) si noto un cambio cultural, y por lo tanto a mí como profesor, también me invita a ser más partícipe (...) de esa comunidad consciente de recuperar su patrimonio” (PC 1, entrevista, 2025). Quienes sostienen la permanencia (PCT y PA) indican que los propósitos no deberían modificarse, sino adquirir mayor relevancia: “falta muchísima educación patrimonial” (PA, entrevista, 2025).

Finalmente, dos docentes críticos matizan la discusión cuestionando el rol de la UNESCO y proponiendo valorar patrimonios locales y comunitarios, considerando su contexto geográfico y cotidiano, que entiende el valor de sus cerros, sus barrios y sus comunidades como posibles de patrimonializar:

“hay otro aspecto que se puede patrimonializar en un barrio (...) Lo que pasa es que en el colegio donde yo estoy, ocurre algo que ellos no se sienten parte del plan, los estudiantes no son parte de Valparaíso, los estudiantes son parte del cerro” (PC 2, entrevista, 2025).

Existe además una tendencia del profesorado a identificar una flexibilidad curricular, que ofrece cierta libertad y amplitud para abordar el patrimonio, sin embargo su presencia es indirecta y/o auxiliar debido a que “no está fuertemente institucionalizada” (PC 3, entrevista, 2025), lo que implica que para su trabajo se requiere de la voluntad, interés e iniciativa del profesorado, por lo que se necesita aumentar “todavía más la presencia del patrimonio” (PC 1, entrevista, 2025) en cuanto es “tremendamente necesario para crear acción” (PC 1, entrevista, 2025). Por su parte, en lo que respecta a otras asignaturas distintas a la de EC, el profesorado menciona las asignaturas del plan común de formación general electivo “Geografía, territorio y desafíos socioambientales” y “Comprensión histórica del presente” como una oportunidad para trabajar el patrimonio.

Por otro lado, los docentes críticos al seleccionar los elementos de patrimonio cultural consideran el desarrollo de habilidades investigativas y al carácter discutible del patrimonio: “concibo el patrimonio como un elemento discutible (...) lo pedía como un requisito para problematizar la historia, eso me permite que mis estudiantes decidan qué cosas son las o lo que van a trabajar patrimonialmente” (PC2, 2025). El patrimonio es una vía para plantear preguntas, abrir debates y construir proyectos investigativos, promueve la participación, intervención comunitaria y valoración democrática: “el patrimonio necesariamente también queda como un recurso para trabajar la democracia (...) utilizo recursos y fuentes patrimoniales (...) los derechos humanos y la habilidad misma de elaborar un proyecto” (PC1, 2025).

Ahora bien, abordar temas controversiales implica desafíos institucionales, algunos docentes evitan estas temáticas aplicando “estrategias de neutralización pedagógica” por temor a acusaciones de proselitismo político o por limitaciones impuestas por sostenedores. Otros, como PA, optan por la neutralidad: “hay que ser súper objetivo (...) que haya el menor sesgo político (...) entregar una historia con la mayor objetividad posible” (PA, 2025). En cuanto a la priorización o evitación de patrimonios, se reiteran criterios como la experiencia o interés personal y de los estudiantes, la falta de tiempo, la escasa formación en educación patrimonial y el evitar la discusión política y el conflicto en el aula a causa de factores institucionales.

Finalmente, se señala que Valparaíso influye directamente en su enseñanza, en ella el territorio local adquiere una importancia central, pues permite trabajar el patrimonio como experiencia vivida. Un PC afirma: “no es lo mismo leer un testimonio que ir directamente al lugar de los hechos (...) definitivamente influye el contexto local” (PC1, 2025), reconociendo, además, que estudiantes de sectores turísticos o del plan valorizan más el patrimonio hegemónico que quienes viven en cerros populares. En lo que respecta a Valparaíso como un patrimonio controversial, ante la premisa de “patrimonio en peligro”, sólo un docente crítico lo trabaja directamente, otros lo abordan indirectamente a partir de comentarios o unidades afines.

Sobre el perfil ciudadano que desean formar, los docentes críticos buscan estudiantes activos y transformadores: “lo que se necesita hoy más que nunca es acciones (...) propuestas concretas” (PC1, 2025), y enfatizan el pensamiento crítico y la valoración de la memoria. Por su parte sus proyectos incluyen creación de ONG escolares, documentales sobre monumentalización y análisis de patrimonio musical para abordar memoria y derechos humanos, utilización de la historia oral, salidas pedagógicas o proyectos comunitarios, siempre con énfasis en la intervención social y el pensamiento crítico.

En lo que respecta la implementación del PFC es débil y fragmentada: la mayoría de los docentes desconoce su funcionamiento o no participa en él, y el patrimonio aparece sólo de manera indirecta o asociada a iniciativas aisladas.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian diversas tensiones epistemológicas y prácticas presentes en el profesorado de educación ciudadana en Valparaíso. Desde el marco conceptual adoptado, la formación de una ciudadanía crítica—coherente con una educación democrática, inclusiva y transformadora— exige el tratamiento de PSR o temas controvertidos en el aula (Santisteban, 2019). En esta línea, la educación patrimonial crítica constituye una vía pertinente para alcanzar dicho propósito, siempre que incorpore la controversia en el espacio escolar (Martín-Cáceres et al., 2022). No obstante, aunque el profesorado reconoce el valor pedagógico del patrimonio controvertido y cuenta con un marco curricular flexible, persisten obstáculos que limitan el desarrollo del pensamiento social del alumnado mediante la educación patrimonial.

Algunos de estos obstáculos ya habían sido anticipados por Joan Pagès, quien señalaba la “escasez de materiales curriculares centrados en la formación del pensamiento social del alumnado” y “el escaso o nulo aprovechamiento de los materiales existentes” (Pagès, 1997, p. 155). Estas limitaciones se relacionan también con debilidades en la formación inicial docente, que impiden preparar adecuadamente al profesorado para enseñar contenidos vinculados a la educación patrimonial. A ello se suman las condiciones materiales de los centros escolares, la organización del tiempo y del espacio (Pagès, 1997). Tales factores afectan directamente la capacidad del alumnado para construir su propio conocimiento y enfrentar los desafíos de la vida en sociedad, desarrollar opiniones fundamentadas y evaluar críticamente la información (Abricot Marchant et al., 2023, p. 205). En un territorio como Valparaíso, estas limitaciones dificultan aprovechar las oportunidades que ofrece el currículo, lo que favorece la persistencia de una EC tradicional y poco conectada con los problemas reales del entorno.

Aunque existe una tendencia del profesorado a trabajar el patrimonio desde enfoques territorialmente próximos —lo que contribuye a la comprensión identitaria, la educación emocional y la inteligencia territorial (Cuenca et al., 2020; Estepa- Giménez, 2024)—, persiste un abandono institucional y gubernamental. Esto se manifiesta en la escasa distribución de recursos, en la ausencia de apoyos administrativos y de planificación, en la debilidad de los procesos de acompañamiento y evaluación de los planes de formación ciudadana, en la falta de tiempo docente y en la insuficiencia de oportunidades de formación continua.

La presencia de acciones aisladas de educación patrimonial en establecimientos de Valparaíso, lejos de consolidar procesos reflexivos sostenidos (MINEDUC, 2022), refuerza la prevalencia de actividades episódicas por sobre procesos formativos. Una educación patrimonial que aspire a desarrollar pensamiento social requiere que los estudiantes comprendan su mundo y sus orígenes, y cuenten con herramientas para intervenir en él (Pagès, 1997). Solo así podrán incidir en los cambios que la ciudadanía porteña demanda.

Profundizar en el desarrollo del pensamiento social y crítico puede favorecer que los estudiantes comprendan su realidad y desarrollen una conciencia histórica (Santisteban, 2010, 2017; Santisteban Fernández & Anguera Cerarols, 2014), entrenando su pensamiento creativo y proyectando futuros alternativos. Sin embargo, los resultados evidencian una débil presencia de perspectivas humanizadoras, de género, de temas controvertidos, de pensamiento crítico, de paz, de futuro y transformadoras. Cuando existen intentos incipientes por incorporarlas, emergen fenómenos como las “estrategias de neutralización pedagógica”, que silencian o evitan estos contenidos debido a presiones institucionales y contextuales, especialmente al tratar temas candentes. Esta neutralización forzada del rol docente representa un riesgo para el diálogo, la participación crítica y la autonomía en la toma de decisiones del estudiantado.

Conclusiones

La presente investigación evidencia la limitada presencia de una educación patrimonial crítica en la educación ciudadana impartida en Valparaíso. Al situar al profesorado como eje del análisis, fue posible reconocer tanto su compromiso con el enfoque patrimonial crítico como los múltiples desafíos que enfrentan para implementarlo en condiciones institucionales, curriculares y formativas complejas. Los objetivos declarados fueron alcanzados, y a continuación se sintetizan las principales conclusiones.

Respecto al OE1, se constató que la educación patrimonial presente en el currículo de EC y en los PFC es débil, difusa y limitada. En el currículo, el patrimonio no aparece de manera explícita, sino como parte de un campo semántico asociado al territorio. A pesar de ello, se reconoce una versatilidad normativa que permitiría integrar una perspectiva patrimonial crítica, dada la adhesión discursiva a la ciudadanía crítica. Sin embargo, el profesorado advierte que la amplitud curricular dificulta su aplicación, pues la incorporación del patrimonio depende casi exclusivamente de la motivación y formación individual del docente. En los PFC ocurre algo similar: aunque algunos proyectos institucionales lo incluyen, predomina un enfoque tradicional o activo, centrado en actividades episódicas, sin abordar PSR o temas controvertidos. De este modo, la intención crítica declarada en la normativa aparece fragmentada y carente de elementos claves.

En lo relativo al OE 2, el profesorado reconoce el valor educativo del patrimonio y destaca la importancia del contexto local para trabajarlo. Aun enfrentando dificultades administrativas, institucionales o formativas, integran el patrimonio mediante proyectos, actividades y objetivos transversales, con propósitos coherentes a sus perspectivas epistemológicas. Esto complejiza la idea inicial de que primarían prácticas tradicionales, pues se observa que la orientación depende del modelo de pensamiento del docente y su contexto. No obstante, persisten barreras que limitan la incorporación de enfoques más críticos, especialmente en los PFC, donde las intenciones propositivas sobre lo local no se traducen en acciones de intervención social.

En el OE 3, se confirma que las prácticas docentes reflejan los modelos identificados en la tipología: predominan acciones vinculadas al espacio cercano, el patrimonio local, la diversidad patrimonial y el uso del patrimonio como fuente histórica. El profesorado crítico utiliza el patrimonio como medio para trabajar memoria, DD.HH., democracias y PSR, aunque advierten la

presencia de estrategias de neutralización pedagógica que las instituciones o familias ejercen sobre temas candentes. El profesorado tradicional, por su parte, tiende a evitar la controversia y priorizar prácticas “objetivas”, mientras que el activo comparte elementos con ambos modelos, valorando lo local y experiencial, pero también reproduciendo enfoques tradicionales. El científico mantiene prácticas propias de un enfoque metódico, centrado en habilidades históricas, interdisciplinariedad y objetividad.

Respecto al OE 4, se concluye que cuando el profesorado utiliza la educación patrimonial como vía complementaria, esta facilita el tratamiento de temas controversiales, la reflexión sobre desigualdad, violencia o injusticia, y la realización de proyectos de intervención social. Las actividades mencionadas evidencian un fuerte componente de incidencia comunitaria.

En cuanto a los instrumentos, tanto el cuestionario como las entrevistas permitieron recoger adecuadamente las dimensiones relevantes, y el software NVivo fue clave para organizar la información. Las dificultades se relacionaron con el acceso al profesorado, el acompañamiento limitado en la aplicación de cuestionarios y los tiempos extensos requeridos para codificar y categorizar datos.

Finalmente, la investigación revela una insuficiente formación docente en educación patrimonial crítica, especialmente en programas de pedagogía en Historia. La formación universitaria en Valparaíso se orienta más a la historia con perspectiva patrimonial que a la didáctica del patrimonio en EC. Se propone como línea futura de investigación analizar el lugar que ocupa la EPC en la formación inicial docente, así como explorar las implicancias del pensamiento geográfico en el trabajo patrimonial en ciudades como Valparaíso. Asimismo, se destaca la necesidad de cuestionar el sesgo androcentrista presente en discursos y documentos oficiales, promoviendo prácticas que fomenten la igualdad de género y el respeto por las diversidades, para avanzar hacia un Valparaíso entendido como patrimonio para todas las personas.

Referencias

- Abricot Marchant, N., Santelices, M. V., Zúñiga, C. G., Valencia-Castañeda, L., & Miranda-Arredondo, P. (2023). Evaluar el pensamiento social: Desarrollo de un instrumento de evaluación de desempeño en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 187–222. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000100187
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 22(31), 9–28.
- Barría, A. (2024). Educación para la ciudadanía en la formación inicial de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en Chile: El caso de la Universidad de Valparaíso (2014–2018). En B. Silva (Comp.), *Historia social de la educación chilena* (Tomo 9, pp. 13–45). Ediciones UTEM.
- Benejam, J. (1997). Les finalitats de l'educació social. En P. Benejam & J. Pagès (Coords.), *Ensenyar y aprendre ciències socials en la educació secundària* (pp. 33–48). Horsori/ICE-UB.
- Besançon Prats, Y. (2022, 19 de noviembre). Valparaíso, patrimonio en peligro. *La Tercera*.
- Caballero Dávila, L. F., González-Valencia, G. A., & Santisteban-Fernández, A. M. (2020). La propuesta de ciudadanía radical y las representaciones sociales de estudiantes de bachillerato en Colombia. *Sophia Austral*, 26, 237–258. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200237>

- Chilevisión Noticias. (2023). *Valparaíso: El patrimonio en peligro. Las medidas que buscan para recuperar "la joya del Pacífico"* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OHTyLVG4-64>
- Collao, D. (2019a). ¿De qué hablamos cuando hablamos de patrimonio?: Conceptualizaciones de los agentes educativos y de los estudiantes de la ciudad de Valparaíso, Chile. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(2). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i2.1882>
- Collao, D. (2019b). *La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de educación básica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.
- Collao, D., Sánchez-Agustí, M., & Fontal-Merillas, O. (2018). El potencial educativo del patrimonio cultural de Valparaíso y su utilización como recurso pedagógico en las aulas de educación básica. *Paideia. Revista de Educación*, 63, 119–143. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1171>
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1–22.
- Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: Hacia la socialización patrimonial. *Revista Tejuelo*, 19(1), 76–96.
- Cuenca López, J. M. (2023). Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca, J., Martín-Cáceres, M. J., & Estepa-Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45–54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Estepa Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- Estepa-Giménez, J., Cuenca-López, J. M., Ferreras-Listán, M., & Martín-Cáceres, M. J. (2017). La educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía (EPITEC). Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria. En O. Fontal-Merillas et al. (Coords.), *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 54–61).
- Evans, R. W. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Theory and Research in Social Education*, 17(3), 210–240.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontal-Merillas, O. (Coord.). (2013). *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Garrido-Contreras, M., & Jiménez-Morales, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, 26, 349–370.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica *El Futuro del Pasado*, 10, 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 41–47.
- González-Valencia, G., Ballbé, M., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Ciudadanía global y análisis de hechos sociales: Resultados de un estudio con futuros docentes. *Ciencias Sociales. Social Sciences*, 9(5), Article 65. <https://doi.org/10.3390/socsci9050065>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confusiones emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. II, pp. 38–78). Gedisa.

- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hernández-Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros et al. (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455–466). AUPDCS.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Interamericana Editores.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Lucas, L., & Estepa-Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35–48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33-54. <https://doi.org/10.6018/j/222491>
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial. En C. J. Gómez Carrasco et al. (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 3–264).
- Martín, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J. M. (2022). Problemas socioambientales relevantes y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Patrimonios controversiales. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio, & N. de Alba Fernández (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (Vol. 1, pp. 363–370).
- Martínez-Mediano, C., & Galán-González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Martínez-Mediano, C., & Galán-González, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED.
- Massip, M., Barbeito, C., González-Monfort, N., & Santisteban, A. (2020). *Decàleg de la justícia social*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/doc/decaleg-justicia-social>
- Meganoticias. (2022). *¿Patrimonio en decadencia?: Turistas viralizan negativas opiniones de Valparaíso* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WWvs2fert9Q>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases curriculares 7° a 4° medio*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Plan de formación ciudadana: Orientaciones para su elaboración y revisión*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/01/Plan-Formacio%CC%81n-Ciudadana.pdf>
- Molina-Jara, J., Alcaíno-Jara, M. J., Aranda-Iturriaga, M., & Morales-Cornejo, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: La experiencia regional de Curicó. *Sophia Austral*, 26, 287–301. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200287>
- Muñoz-Labraña, C., & Torres-Durán, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233–245. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Muñoz-Labraña, C., Salinas-Valdés, J. J., & Oller-Freixa, M. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana: Perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141–161.
- Muñoz-Reyes, E., & López-Torres, L. (2021). Educación patrimonial y su inclusión en la formación inicial docente: una tarea en desarrollo. *Convergencia Educativa*, 10(extra), 7–23. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.7>

- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado. *Signos*, 13, 38–51.
- Pagès, J. (1998). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les Ciències Socials. En P. Benjam (Comp.), *Psicopedagogia de les Ciències Socials i de les humanitats*. UOC.
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. de O. (2021). Mobilising global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 371–378. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1925876>
- Prats, L. (1997). El patrimonio como construcción social. En *Antropología y patrimonio* (pp. 19–38). Ariel.
- Quintana-Susarte, S. (2022). Las finalidades de la educación ciudadana en Chile: ¿Educando para una ciudadanía democrática y crítica? En J. Bel Martínez et al. (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales* (Vol. 1, pp. 113–121).
- República de Chile. (2016, 2 de abril). *Ley N.º 20.911*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L., & Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación ciudadana. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217–237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>
- Sánchez, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia*, 16, 91–102.
- Sant, E. (2021). Educación política para una democracia radical. *FORUM*, 20, 138–157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Santisteban-Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34–56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban-Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87–99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban-Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban-Fernández, A., & Anguera-Cerarols, C. (2014). La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades: Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados: la historia enseñada*. 18–19, 249–267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.5101>
- Santisteban-Fernández, A., González-Monfort, N., & Pagès-Blanch, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En *Advances in educational technologies and instructional design book series* (pp. 26–42). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002>
- Soto-Lillo, P., & Peña-Hurtado, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile. Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, 26, 303–324. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Zúñiga, C., & Cárdenas, P. (2019). La formación ciudadana en Chile. Trayectoria y sugerencias para su promoción en las escuelas. En A. Carrasco & L. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación* (pp. 131–151). Ediciones UC.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Moren, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad. Implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135–169.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Este trabajo ha sido posible gracias al respaldo académico del Máster Universitario en Investigación en Educación (MURE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), cuya orientación y apoyo institucional resultaron fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

El autor declara no tener conflictos de interés.
