

## El patrimonio cultural como recurso didáctico para problematizar representaciones e imaginarios de género en el aula: una propuesta pedagógica

### Palabras clave

Patrimonio cultural, género, clase, educación patrimonial.

### Keywords

Cultural heritage, gender, class, heritage education.

### Historia del artículo

Recibido: 4 de agosto de 2019

Aprobado: 6 de septiembre de 2019

### Autora

Karen Salazar

### Filiación institucional

Colegio San Ignacio El Bosque

### Correo electrónico

karen.salazar@csi.cl

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo articular teóricamente una propuesta pedagógica en torno a la incorporación del patrimonio cultural como recurso didáctico para la generación de procesos de deconstrucción crítica de las normas de género expresadas en representaciones e imaginarios (re)producidas continuamente en los espacios educativos. Siguiendo lo formulado por Pagès y Pons en sus estudios sobre patrimonio cultural, este trabajo propone explorar críticamente el pasado a través de colecciones patrimoniales provenientes del contexto de lxs estudiantes, con el propósito de evidenciar la historicidad de concepciones que promueven la reproducción de la violencia y las desigualdades de género en la sociedad actual. Para la preparación de este artículo, se revisó la bibliografía relevante sobre los tres ejes en los que se basa este trabajo: patrimonio cultural, educación patrimonial y género.

## Abstract

This article aims to theoretically articulate a pedagogical proposal for the incorporation of cultural heritage as a teaching resource in processes of critical deconstruction of gender norms expressed in representations and imaginaries continuously (re) produced in educational spaces. Following the ideas of Pagès and Pons, this work proposes the critical exploration of the past through heritage collections from the students' context, with the purpose of evidencing the historicity of conceptions that promote the reproduction of violence and gender inequalities today. For the preparation of this work, relevant bibliography on cultural heritage, heritage education and gender were reviewed.

## Resumo

Este artigo tem como objetivo articular teoricamente uma proposta pedagógica em torno da incorporação do patrimônio cultural como recurso didático para a geração de processos de desconstrução crítica das normas de gênero expressas em representações e imaginários (re) produzidas continuamente nos espaços educativos. Segundo o formulado por Pagès y Pons, em seus estudos sobre patrimônio cultural, este trabalho propõe explorar criticamente o passado através de coleções patrimoniais provenientes do contexto dxs estudantes, com o propósito de evidenciar a historicidade de concepções que promovem a reprodução da violência e das desigualdades de gênero na sociedade atual. Para a preparação deste artigo, revisou-se a bibliografia relevante sobre os três eixos nos quais está baseado este trabalho: patrimônio cultural, educação patrimonial e gênero.

## SOBRE LA AUTORA

*Karen Salazar Villalobos*

Magister en Estudios de Género y Cultura mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile.  
Docente de Historia y CCSS, Colegio San Ignacio El Bosque.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente las problemáticas de género cobran especial relevancia en el contexto chileno, principalmente a partir del desarrollo de un movimiento feminista estudiantil que eclosiona durante el año 2018. Esta lucha que convoca a organizaciones secundarias y universitarias bajo la consigna “fin a la educación sexista”, se caracteriza por el cuestionamiento a las prácticas educativas que promueven la normalización de las violencias y desigualdades de género<sup>1</sup>. En nuestra perspectiva, este fenómeno social se constituye como una ventana de oportunidades para problematizar, en el aula, temáticas comúnmente invisibilizadas por el currículum escolar, entre las que se cuentan la reproducción de estereotipos, imaginarios y representaciones de género que conllevan a la naturalización de las conductas anteriormente mencionadas.

Dicho esto, resulta imprescindible orientarnos a la búsqueda de herramientas didácticas que posibiliten el desarrollo de procesos de deconstrucción social<sup>2</sup>. Es así como este artículo propone una propuesta educativa que contempla la vinculación entre patrimonio y género, dando cuenta de la importancia de incorporar el patrimonio cultural como un recurso didáctico para problematizar imaginarios y estereotipos de género vigentes en la sociedad actual.

Dado que nuestro objetivo es la resignificación de prácticas culturalmente legitimadas en el pasado y que hoy inciden en el presente, para el diseño de esta propuesta nos posicionamos desde la educación patrimonial, la cual puede definirse como: “un proceso permanente y sistemático de trabajo educativo centrado en el patrimonio cultural como la fuente principal de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo (...) [y un instrumento de] alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer la lectura del mundo que lo rodea, llevándolo a la comprensión del universo sociocultural y de la trayectoria histórico-temporal en la que se inserta”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Para más información, revisar, entre otros, María Elena Acuña y Sonia Montecino, “La otra reforma: el “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional”, *Revista Anales* 7 N°13 (2014): pp. 107-120, Luna Follegati, “El feminismo se ha vuelto una necesidad: Movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)”, *Revista Anales* 7: N°14 (2018): pp. 261-292.

<sup>2</sup> En este artículo entenderemos la deconstrucción, de acuerdo con los planteamientos de Marcela Lagarde: “La deconstrucción es un proceso de transformación en el cual, a partir de la propia configuración de un hecho o un paradigma, y por sus propias contradicciones, se desmontan contenidos y se resignifican, se recolocan y se recomponen en otro orden. En la metodología deconstructiva no es posible el cambio como agregación; por el contrario, la creación exige deconstrucción. Citado en: Marcela Lagarde, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, (España: Ed. horas y HORAS, 1996), pp. 13-38.

<sup>3</sup> Traducción propia de la cita original en portugués de Maria de Lourdes Horta (1999) citada en: Simonne Teixeira, “Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía”, *Estud. pedagóg.* 32 n°2 (2006) pp. 133-145.

De este modo, nos interesa que lxs estudiantes comprendan que las concepciones de género han sido construidas en un tiempo y espacio determinado y su deconstrucción posibilita la generación de prácticas transformadoras, por lo que coincidimos con Teixeira en que “la acción educativa, que tiene por base la cuestión patrimonial, es esencialmente política y se presenta como un fuerte instrumento de ciudadanía e inclusión social”<sup>4</sup>. La misma autora refiere que una de las ventajas de la educación patrimonial es que permite integrar en el estudio del pasado, diferentes enfoques y perspectivas. En nuestro caso, nos proponemos interrelacionar desde una óptica educativa, conceptos complejos como lo son el patrimonio y el género.

En la investigación preliminar para la elaboración de este escrito, nos encontramos con la existencia de una extensa producción bibliográfica en torno a la utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico, evidenciándose los beneficios de su uso en diferentes ámbitos del quehacer educativo, entre los que destacan estudios y propuestas referentes a la educación patrimonial así como su utilidad para la enseñanza las ciencias sociales, la historia o la educación artística, entre otros<sup>5</sup>. Sin embargo, investigaciones que vinculen patrimonio, género y pedagogía, aun son escasas y se encuentran focalizadas en retratar iniciativas y experiencias educativas en organismos como museos, archivos o bibliotecas. En el contexto chileno, es posible encontrar algunos hallazgos de este tipo, los que constituyen la primera aproximación para delimitar esta propuesta. Como antecedente más cercano a este trabajo podemos mencionar el libro: “Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?”<sup>6</sup> de Karla Rabi<sup>7</sup>. A través de las páginas de este texto, se relatan las experiencias de estudiantes de siete establecimientos educativos distintos, quienes realizaron actividades pedagógicas en el Museo Regional de Rancagua a través de las cuales “reflexionaron acerca de los cambios y las continuidades que tienen en nuestra sociedad los estereotipos de género que caracterizaban la vida colonial, deteniéndose específicamente en los roles y espacios que ocupan

---

<sup>4</sup> Traducción propia de la cita original en portugués de Maria de Lourdes Horta (1999) citada en: Simone Teixeira, “Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía”, *Estud. pedagóg.* 32 n°2 (2006) pp. 133-145.

<sup>5</sup> Ver, entre otros, Neus Gonzalez “Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural” *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 7, pp. 23-36, Victoria Garay y Francisca Carrasco “El patrimonio familiar como recurso didáctico para el estudio de las ciencias sociales”, *REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 11, n° 22, (2012), pp. 189-205.

<sup>6</sup> Karla Rabi “Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?” Museo Regional de Rancagua, Serie Imaginarios. (2018) [https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-87613\\_archivo\\_01](https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-87613_archivo_01).

<sup>7</sup> Este libro que se constituye en el primero de la serie “Imaginarios”, emerge a raíz del trabajo compartido entre la autora (directora del Museo Regional de Rancagua), el Sistema de Equidad de Género y la Subdirección Nacional de Museos.

mujeres y hombres en comunidad”<sup>8</sup>. Experiencias como esta son fundamentales para avanzar en lo que proponemos en esta investigación: una propuesta pedagógica que implique trabajar directamente en aula, con materialidades que provengan del contexto escolar y que sean resignificadas por lxs mismxs estudiantes a partir la activación de un proceso de patrimonialización.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se estructurará de la siguiente forma. En primer lugar, se presenta un marco teórico en torno a los conceptos de patrimonio cultural y género (representaciones e imaginarios) los cuales se constituyen como ejes centrales de esta propuesta. Posteriormente, en un segundo apartado, se aborda la vinculación entre patrimonio cultural, género y educación para generar prácticas en transformadoras, dando a conocer la propuesta pedagógica. Para culminar, en un tercer apartado se entregarán lineamientos generales para una propuesta pedagógica en aula que contempla la utilización del patrimonio cultural como recurso didáctico.

## MARCO TEÓRICO

### El concepto de patrimonio cultural

La literatura especializada en torno al patrimonio cultural es abundante; sin embargo, las corrientes de estudio actuales coinciden en destacar algunos aspectos particulares, como por ejemplo el carácter polisémico que ha adquirido el concepto<sup>9</sup>, el cual experimenta continuamente procesos de deconstrucción y construcción<sup>10</sup>. De acuerdo a Prats, el patrimonio cultural puede concebirse como una invención, ya que genera discursos sobre la realidad que se naturalizan en directa asociación con el poder; y como una construcción social puesto que promueve la legitimación y asimilación social de estos discursos.<sup>11</sup> En relación a este mismo punto, García Canclini expone que la relación del patrimonio cultural con el poder, ha servido como un recurso para reproducir desigualdades sociales, existiendo un grupo social dominante que hegemoniza la valoración de los bienes culturales. En sus palabras: “los sectores dominantes no sólo definen cuales bienes son superiores y merecen

<sup>8</sup> Noticia en Servicio Nacional de Patrimonio Cultural, Patrimonio y Género <https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/sitio/Contenido/Noticias/87613:Lanzamiento-libro-Genero-Roles-y-Espacios-Cuanto-pasado-tiene-el-presente>

<sup>9</sup> Ver entre otros, Llorenç Prats, “El concepto de Patrimonio Cultural”, *Cuadernos de Antropología Social*, n°11 (2000) 115-136pp. Doi: <http://dx.doi.org/10.34096%2Fcas.i11.4709>. Francesc Xavier Hernández, “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias sociales*, ed. por Ballesteros et ál. (Eds.), (Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003), 455-462pp., Javier Arévalos “La tradición, el patrimonio y la identidad”, *Revista de estudios extremeños* 60 n°3 (2004), pp. 925-956.

<sup>10</sup> Hernandez, “El patrimonio...”

<sup>11</sup> Prats Llorenç, “*El concepto de Patrimonio...*”

ser conservados, también disponen de medios económicos e intelectuales, tiempos de trabajo y de ocio, para imprimir a esos bienes mayor calidad y refinamiento”<sup>12</sup>. El mismo autor, describe cuatro paradigmas político-culturales asociados al valor de uso del patrimonio: 1) paradigma tradicional-sustancialista, el cual privilegia el valor del bien en sí mismo y el rescate de objetos excepcionales, desvalorizando bienes precarios o cambiantes y aquellos que documentan prácticas populares; 2) paradigma mercantilista, donde los bienes acumulados por una sociedad importan en la medida que favorecen o retardan el avance material, atribuyéndose un papel clave a la empresa privada en la selección y rehabilitación de bienes culturales; 3) paradigma conservacionista-monumentalista, donde desde las políticas públicas se exalta a través de los bienes culturales la idea de nación, considerándoles como símbolos de cohesión y grandeza; y 4) paradigma participacionista, en el cual se reconocen procesos democráticos en la valoración del patrimonio, siendo relevante lo que la sociedad necesita o requiere<sup>13</sup>.

Otros autores que observan lo descrito por García Canclini, son Cuenca y Trabajo, quienes explican que el tránsito de la concepción de “Patrimonio Histórico” a la noción de “Patrimonio Cultural”, se produce al concebir al patrimonio en su dimensión holística, es decir, al reconocer las diferentes variables que se engloban en su definición (carácter artístico, histórico, etnológico, científico-tecnológico, y natural)<sup>14</sup>. Los autores sitúan esta transformación en 1972, año en que la UNESCO realiza el “Convenio sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural”, entregando directrices que relacionan el patrimonio con la etnografía, englobando “costumbres, tradiciones, lenguas, formas de vida, etc. como símbolos culturales”<sup>15</sup>.

Coincidentemente con este último proceso, desde los años sesenta el mundo vive el fenómeno de la descolonización, lo cual conlleva la emergencia de procesos identitarios enmarcados en la búsqueda de lo propio. En este sentido, Ariño destaca el concepto de “gobernanza”<sup>16</sup> en el cual

---

<sup>12</sup> Néstor García Canclini, “Los usos sociales del Patrimonio” en *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio* / coord. por Encarnación Aguilar Criado (Andalucía: Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 1999)16-33, p. 8.

<sup>13</sup> Néstor García Canclini, “Los usos sociales del Patrimonio”, p. 18.

<sup>14</sup> Mónica Trabajo y José María Cuenca, “El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante.” (comunicación presentada, Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (coords.) Madrid, 2014) <https://bit.ly/2zRTuUI> p. 3.

<sup>15</sup> Mónica Trabajo y José María Cuenca, “El patrimonio en la enseñanza”

<sup>16</sup> Ver Antonio Ariño, “La patrimonialización de la cultura y sus paradojas postmodernas”, en *Antropología: horizontes patrimoniales*. Valencia, Tirant Humanidades, pp. 209-227.

proliferan nuevos actores que se disputan la legitimidad en la valoración patrimonial. De este modo, en palabras del autor: “el patrimonio no se define ya única y principalmente desde arriba, ni exclusivamente desde los expertos, sino mediante cooperación y negociación entre una pluralidad de actores”<sup>17</sup>.

En esta línea es posible incorporar la noción de “patrimonialización”, definida por Dormaels como el “proceso de construcción de una significación simbólica soportada por un objeto (artístico, etnológico, arquitectónico, hasta inmaterial) que se vuelve patrimonial y compartido por un grupo social”<sup>18</sup> De acuerdo con el autor, a través de este proceso “se construyen nuevos valores de uso y valores simbólicos que operan la diferenciación de los grupos sociales”. Siguiendo a Davallon, es posible plantear que “la base del valor patrimonial está en la mirada social o, en otras palabras, en el interés que una comunidad encuentra en un objeto. Un interés que entonces justifica que el grupo sienta la necesidad de quedárselo, conservarlo y preservarlo de una manera u otra.”<sup>19</sup> La valoración e inclusión de sujetos tradicionalmente marginados de la valoración patrimonial, ha permitido desarrollar definiciones como la esbozada por Marsal, quien define el patrimonio cultural en relación a las personas, esgrimiendo que éste es “una creación inacabada, abierta a ser recreada, reutilizada, reapropiada, mantenida en el tiempo o incluso abandonada cuando deja de ser simbólicamente importante”<sup>20</sup>. Para el desarrollo de la propuesta pedagógica de este artículo, complementaremos esta definición con la noción oficial disponible en la página web del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, organismo dependiente Ministerio de Cultura, las Artes y el Patrimonio en Chile:

“El **patrimonio cultural** es un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que se les atribuyen valores a ser transmitidos, y luego resignificados, de una época a otra, o de una generación a

---

De acuerdo con el autor el concepto de gobernanza se utiliza “para designar el proceso de complejización de la gobernación de cualquier fenómeno social y el consiguiente reconocimiento de la pluralidad de fuentes de legitimidad y poder del mundo contemporáneo, también puede aplicarse al patrimonio cultural”.

<sup>17</sup>Ver Antonio Ariño, “La patrimonialización de la cultura”.

<sup>18</sup>Mathieu Dormaels, “Patrimonio, patrimonialización e identidad hacia una hermenéutica del patrimonio” *Revista Herencia* 24 (1 y 2), (2011), p. 8.

<sup>19</sup> Jean Davallon “El juego de la patrimonialización”, *Construyendo el patrimonio cultural y natural. Parques, museos y patrimonio rural* Xavier Roigé, Joan Frigolé, Camila del Marmol (eds.) Valencia, Ed. Germania (2014), 51p.

<sup>20</sup> Daniela Marsal, “De lo íntimo a la oficialidad: la construcción del patrimonio desde las personas” en *Hecho en Chile. Reflexiones en torno al patrimonio cultural*, ed. Daniela Marsal (Chile, Andros Impresores, 2011), p. 127.

las siguientes. Así, un objeto se transforma en patrimonio o bien cultural, o deja de serlo, mediante un proceso y/o cuando alguien -individuo o colectividad-, afirma su nueva condición”<sup>21</sup>.

### El concepto de género

Al igual que el patrimonio, el género se caracteriza por su carácter polisémico, siendo un concepto continuamente resignificado y deconstruido al alero de nuevas problemáticas y disciplinas que intervienen en su concepción. Considerando este hecho, es que para artículo se trabajará con la definición de género propuesta por Scott en el libro “Género e Historia”. De acuerdo a la autora, su definición de género se articula esencialmente en dos partes 1) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos” y 2) “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”<sup>22</sup>. La primera parte comprende cuatro elementos interrelacionados, el primero de ellos son los símbolos culturalmente disponibles, los cuales evocan múltiples representaciones que a menudo suelen ser contradictorias (Eva-María, Luz-Oscuridad). En segundo lugar, encontramos los conceptos normativos que surgen a partir de los símbolos culturales, expresándose comúnmente en “doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categórica y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.”<sup>23</sup> En tercer lugar, la autora sitúa a las organizaciones sociales y políticas que operan en la sociedad, conjuntamente al sistema de parentesco, el mercado, la educación y el régimen gubernamental. Por último, reconoce a la identidad subjetiva, la cual no siempre se encuentra en relación con las prescripciones que la sociedad ha formulado, es decir puede obedecer a procesos propios de los individuos. Como complemento a la definición propuesta por Scott, es importante recordar la definición de Gómez, quien comprende al género como una:

“Red de rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que, a través de un proceso de construcción social, diferencia a los hombres de las mujeres. Esta construcción tiene las siguientes características: es

---

<sup>21</sup> Definición original elaborada por la DIBAM, “Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos”. Santiago, 2005, expuesta en la web del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Ministerio de Cultura, las Artes y el Patrimonio [https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5355.html?\\_noredirect=1](https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5355.html?_noredirect=1) Revisado el 28 de Julio del 2019.

<sup>22</sup> Joan Scott, “Género e Historia”, (México: Fondo de cultura económica - Universidad Autónoma de la ciudad de México, 2008), p. 65.

<sup>23</sup> Joan Scott, “Género e Historia”, p. 66.



histórica y, como tal, se nutre de elementos que por ser mutables en el tiempo y en el espacio son también susceptibles de modificación mediante intervenciones; es ubicua en el sentido que permea la micro y macrosfera de la sociedad a través del mercado del trabajo, del sistema educativo, de los medios de comunicación, de la religión, del aparato político, de la recreación, de la familia, de las relaciones interpersonales, de la salud y de la misma personalidad; y es jerárquica porque la diferenciación que establece entre hombres y mujeres, lejos de ser neutra, implica valoraciones que atribuyen mayor importancia y valía a las características y actividades asociadas con el hombre”<sup>24</sup>.

Cabe destacar además que consideramos al género como performativo, dado que produce, una esencia o “disposición genérica verdadera, original o perdurable. El género, entonces, se produce como una repetición ritualizada de convenciones y ese ritual es impuesto socialmente gracias a la heterosexualidad preceptiva y hegemónica”<sup>25</sup>.

Por último, nos interesa enfatizar que siendo el género un promotor de la desigualdad social, no podemos obviar la relación intrínseca que se produce género y clase social. Para Scott “el género esta tan implicado en los conceptos de clase que no hay forma de analizar a uno sin el otro, no podemos analizar la política separándola del género, la sexualidad y la familia porque no estamos hablando de compartimientos de la vida sino de sistemas relacionados discursivamente”<sup>26</sup>. Por lo demás el género es un sistema aprehendido y experimentado de acuerdo con la posición que los sujetos ocupan en la sociedad<sup>27</sup>.

### Representaciones e imaginarios de género

De acuerdo con los planteamientos de Jodelet, es posible comprender a las representaciones sociales como sistemas de referencia, modalidades de pensamiento práctico que nos permiten interpretar y

---

<sup>24</sup>Elsa Gómez (1993) en Elizabeth Guerrero, Victoria Hurtado, Ximena Azua, Patricia Provoste “Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras” (Santiago: Mineduc- CPEIP- Hexagrama Consultores, 2005), p. 17.

<sup>25</sup> Facundo Saxe, “Vidas queer, vidas precarias: Algunas consideraciones sobre la evolución de la performatividad en el pensamiento de Judith Butler” II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género en Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata, p. 29.

<sup>26</sup> Scott Joan, “Género e Historia...”

<sup>27</sup> Sonia Montecino. “Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular”. En: *Conceptos de Género y Desarrollo*. (Santiago: PIEG. Serie de Apuntes, 1996).

pensar la realidad cotidiana dotando de sentido a los acontecimientos y actos que consideramos habituales. Las representaciones se constituyen como una forma de conocimiento social y como la actividad mental desarrollada por los individuos y grupos con la finalidad de establecer una posición con respecto a las actividades que les concierne, interviniendo lo social a través de las comunicaciones que se establecen entre ellos “a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas”<sup>28</sup>.

La construcción de las representaciones surge a partir de las experiencias individuales de los sujetos conjuntamente a los estímulos externos que estos reciben tales como los modelos de pensamiento recibidos y transmitidos a través de la tradición la educación o la comunicación social. De acuerdo con ello son un tipo conocimiento socialmente elaborado y compartido que a su vez *participa directamente en la construcción de la realidad social*. Para la autora, “la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura”<sup>29</sup>, considerando esto que la representación no es un duplicado exacto de la realidad, sino una forma de aproximación del sujeto al objeto representado, que se encuentra mediatizada por la posición que el sujeto ocupa en la sociedad.

La noción de representación social se encuentra en directa relación con los imaginarios por cuanto, para establecer una representación se acude a un fondo común de cultura, el cual se nutre de signos, elementos simbólicos y conceptos normativos que orientará el comportamiento de los sujetos. Las representaciones de género “se hallan íntimamente vinculadas a construcciones socioculturales que determinan papeles, características y afectos específicos para cada sexo”<sup>30</sup>. Estas prescripciones son difundidas mediante procesos de socialización y comunicación, construyendo patrones de comportamiento. Las representaciones sociales de género “no se limitan a establecer una diferenciación binaria entre dichas categorías, sino que establecen diferencias asimétricas concretas, y así orientan creencias y actitudes”<sup>31</sup>. De acuerdo con García, las representaciones de género revelan imágenes altamente dicotómicas entre hombres y mujeres, de este modo:

---

<sup>28</sup> Denisse Jodelet, La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (469-494pp.), (Barcelona: Paidós, 1986), p. 473.

<sup>29</sup> Denisse Jodelet, *La representación social*, p. 475.

<sup>30</sup> Teresa Bruel, Helena Scarparo, Aline Calvo, Julia Herranz, Amalio Blanco, “Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 9 n°2 (2013), p. 245.

<sup>31</sup> Teresa Bruel, Helena Scarparo, Aline Calvo, Julia Herranz, Amalio Blanco, *Estudio psicosocial*, p. 245.

“mientras lo masculino aparece asociado a la actividad y el protagonismo en el desempeño académico en las áreas afines a la ciencia y la tecnología, lo femenino se asocia a la pasividad y la marginalidad en este ámbito. En el campo de la autonomía y la moralidad, mientras la imagen femenina se vincula con la honestidad y la responsabilidad, la imagen masculina está cargada de atribuciones como corrupción y violencia”<sup>32</sup>.

Los imaginarios sociales son definidos por Baeza como “múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo, en sentido amplio, destinadas al otorgamiento de sentido existencial”<sup>33</sup>. Para este autor, los imaginarios sociales, *homologan las formas de pensamiento* y las prácticas sociales que naturalizamos, asumiendo como propias en nuestra sociedad. En relación con los imaginarios de género, es posible establecer que “como construcción cultural permean todas las estructuras de las diferentes sociedades, y por esta misma condición se encuentran presentes en todas las instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela”<sup>34</sup>.

Entre los imaginarios de género asociados a la condición de lo femenino, se cuentan la idea de la mujer-madre y la mujer asociada al rol doméstico. Comenzamos a observar el posicionamiento del imaginario de la madre-esposa en la baja edad media, surgiendo como el modelo femenino de los sectores ilustrados conformados por la burguesía y pequeña burguesía. Bajo estos ideales de la sociedad moderna se consideraba necesario “educar a las mujeres para ser única y exclusivamente hijas y esposas sumisas y buenas madres de familia; por tanto, tenían que hablar poco, someterse a las decisiones del marido, salir a la calle lo menos posible y abstenerse de amistades femeninas”<sup>35</sup>. Con el advenimiento de un sistema capitalista, estas ideas se imponen a todos los estratos sociales, constituyéndose el ser madre-esposa como el fin último, el objetivo que justificaba la existencia de la mujer en el nuevo orden social y económico. De acuerdo a Lagarde, es imposible pensar a una mujer en soledad, “la mujer sola es imaginada como la mujer carente, le falta algo, le falta el dador de la

---

<sup>32</sup> Elizabeth Guerrero, et al “Material de Apoyo”, p. 51.

<sup>33</sup> Manuel Baeza en Alejandra Brito, *Autonomía y Subordinación. Mujeres en Concepción 1840-1920* (Santiago: LOM, 2014), p. 20.

<sup>34</sup> Robinson Restrepo, Nora Franco, Ruth Quiroz Posada, “Educación Superior e Imaginarios de Género” *UNI-PLURI/VERSITAT* 11, n°.1 (2011), p. 2.

<sup>35</sup> David Fraile, “Mujer y cultura: la educación de las mujeres en la edad moderna”, Foro de Educación 4 Recuperado el 10 de enero del 2019 desde <http://www.forodeeducacion.com/numero4/008.pdf>.

vida social, le falta el hombre”.<sup>36</sup> Es por ello que la mujer debe asumir su finalidad y “vivir de acuerdo con las normas que expresan su ser -para y de- otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto con el deber encarnado en los otros, como con el poder en sus más variadas manifestaciones”<sup>37</sup>.

Con respecto al hombre, en la cultura latinoamericana se observa una fuerte legitimación y arraigo de la masculinidad hegemónica. De acuerdo con Olavarría “según la masculinidad dominante, los hombres se caracterizan por ser personas importantes, activas, autónomas, fuertes, potentes, racionales, emocionalmente controladas, heterosexuales, son los proveedores de la familia y su ámbito de acción está en la calle”<sup>38</sup>. En la misma línea, Tellería identifica cuatro categorías que caracterizan a esta masculinidad: “Heterosexualidad Compulsiva (Los hombres privilegamos el éxito sexual y siempre hablamos de ello)”, “Homofobia (Rechazo por miedo a cualquier expresión masculina diferente a la establecida)”, “Misoginia (Rechazo y desvaloración de todo lo femenino y de las propias mujeres)” y “Sexismo (Roles preestablecidos para hombres y mujeres)”<sup>39</sup>. Al respecto, Badinter explica que el hombre se encuentra en una permanente “deuda” con el ideal de masculinidad que la sociedad ha impuesto, derivando en una lógica donde éste debe demostrar permanentemente que no es femenino ni homosexual. La autora lo expone de la siguiente manera: “deber, pruebas, demostraciones, son palabras que nos confirman la existencia de una verdadera carrera para hacerse hombre. La virilidad no se otorga, se construye, digamos que se ‘fabrica’. Así pues, el hombre es una suerte de artefacto y como tal, se corre el riesgo de ser defectuoso.”<sup>40</sup>

## VINCULAR PATRIMONIO CULTURAL, GÉNERO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA GENERAR PRÁCTICAS TRANSFORMADORAS EN EL AULA

Comprendiendo el género como un *campo primario de poder* y como un sistema articulador de representaciones (esquemas mentales) e imaginarios (simbolismos relacionados a lo que se entiende

<sup>36</sup> Marcela Lagarde “Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas, locas”. (México: Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, 1990).

<sup>37</sup> Marcela Lagarde “Los cautiverios de las mujeres”, p. 363.

<sup>38</sup> José Olavarría, Rodrigo Parrini eds. *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad*. (Santiago: FLACSO-Chile/Universidad de Humanismo Cristiano/ Red de Masculinidad, 2000).

<sup>39</sup> Tellería, J. (2002) *Las masculinidades desde la perspectiva del género* en II Encuentro sobre género, juventudes y política en el Cono Sur. Recuperado el 20 de junio del 2019, de <https://es.scribd.com/document/109735487/4-Masculinidad-desde-la-Perspectiva-de-Genero>

<sup>40</sup> Elisabeth Badinter, *XY: La identidad masculina* (Barcelona: Alianza, 1993), p. 18.

por ser hombre y mujer) que permean la estructura social, política, económica y cultural, se torna imposible problematizar el patrimonio humano sin reparar en la huella que el género ha dejado indeleblemente en los acervos, muestras tangibles e intangibles que continuamente son sometidos a un proceso de resignificación y valoración, el cual también se encuentra sujeto a las dinámicas de poder en las que el género cumple un rol fundamental. De acuerdo con ello:

“Si entendemos que lo que reconocemos como patrimonio está señalado por las propias dinámicas de poder, incluyendo el género, veremos muy fácilmente que es común encontrarnos con interpretaciones androcéntricas de lo que es el patrimonio en nuestras comunidades: hay una clara tendencia a no valorar del mismo modo aquellas expresiones culturales que tienen más significado para las mujeres, por ejemplo”<sup>41</sup>.

Esto se explica puesto que, de acuerdo con Bourdieu, el sistema de dominación masculina provee los esquemas mentales que “funcionan como matrices de las percepciones –de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad-, trascendentales históricas que, al ser universalmente compartidas, se imponen a cualquier agente como trascendentes”<sup>42</sup> De este modo nos encontramos con que entre género y patrimonio pueden existir dos interconexiones más relevantes: el género incide en la producción y elaboración del patrimonio material e inmaterial, y el género incide en la valoración de estas muestras patrimoniales.

Hoy nos encontramos en un momento del devenir histórico en que la matriz de dominación masculina y el sistema de valoración patrimonial (imbuido por la dominación masculina) son puestos en cuestionamiento, fenómeno que incluye a sujetxs marginadxs (entre las que se cuentan mujeres, así como otras identidades sexuales<sup>43</sup>). Esto se constituye en un fenómeno que, a nuestro juicio, debe ser relevado en las prácticas educativas, por lo que tal como lo mencionamos en la introducción, esta propuesta se enmarca en lo que conocemos como educación patrimonial, lo que implica desarrollar prácticas educativas transformadoras que supongan procesos de deconstrucción

---

<sup>41</sup> Revista: Tanttaka Tantarik tanta... Berdintasunaren olatua!, Universidad del País Vasco, 2016 s/p [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/berdintasuna\\_igualdad/es\\_def/adjuntos/TANTTAKA/2016/TANTTAKA\\_ekaina\\_junio\\_2016.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/berdintasuna_igualdad/es_def/adjuntos/TANTTAKA/2016/TANTTAKA_ekaina_junio_2016.pdf) Recuperado en julio del 2019.

<sup>42</sup> Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (Barcelona: Anagrama, 2000), p. 49.

<sup>43</sup>Al respecto ver: Antonio Fernández, “Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB”. *Vivat Academia. Revista de comunicación*, nº 141 (2018), pp. 115-137. Doi: <http://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>

social. En esta línea, es que nos interesa proponer el patrimonio como un recurso didáctico para trabajar en el aula representaciones e imaginarios de género.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA: EL PATRIMONIO CULTURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROBLEMATIZAR REPRESENTACIONES E IMAGINARIOS DE GÉNERO

Antes de comenzar, cabe expresar que esta propuesta pedagógica se articula considerando el marco teórico desarrollado y las interconexiones que podemos realizar entre los conceptos de patrimonio, género y educación patrimonial. Es por ello que acudiremos constantemente a conocimientos relevados en las páginas precedentes.

### Fundamentación y descripción de la propuesta

Comprendiendo la necesidad de articular procesos de deconstrucción social es que, para articular esta propuesta, recurriremos a la formulación teórica de Pagès y Pons en torno a la utilidad didáctica del patrimonio cultural:

“El patrimonio cultural es un elemento que permite comprender que el presente se ha configurado a través del tiempo, a partir de las decisiones que las personas han ido tomando en cada momento. Es decir, se plantea que el patrimonio es la representación de lo que se ha denominado "el pasado que tenemos presente"<sup>44</sup>.

De este modo, el patrimonio se constituye como una conexión temporal entre pasado y presente, que nos permite transitar entre ambas temporalidades, evidenciando procesos de continuidad y cambio. En este caso, las muestras patrimoniales, posibilitan comprender y evidenciar la evolución de las concepciones de género, las cuales tienden a arraigarse debido a la performatividad del género, tal como se mencionó en el apartado correspondiente.

¿Cómo trabajar con el patrimonio? De acuerdo con lo investigado en el contexto chileno, las experiencias que promueven actividades en las que se vincula género, patrimonio y educación como

---

<sup>44</sup> Traducción propia de la cita original de Joan Pagès y N. Pons: “El patrimoni cultural és un element que permet comprendre que el present s’ha configurat a través del temps, a partir de les decisions que les persones han anat prenent a cada moment. És a dir, es planteja que el patrimoni és la representació del que s’ha denominat “el passat que tenim present”, citado en Francisco Gil Carmona “Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica” (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2018), p. 19. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650279/fgc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

nociones interrelacionadas, se encuentran fuera del aula, en lugares como museos, archivos o bibliotecas. Por lo demás, aun cuando desde organismos como la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) se han formulado lineamientos para la incorporación de la perspectiva de género en estos organismos<sup>45</sup>, al momento de la realización de este artículo nos encontramos con pocas experiencias registradas, al menos en la web<sup>46</sup>. De este modo, considerando que no siempre es posible concretar salidas pedagógicas por costo monetario, tiempo, distancia, etc, es que proponemos trabajar con el patrimonio directamente en el aula.

Sabemos que, debido al proceso de valoración patrimonial tradicional, la mayor parte de los bienes considerados patrimoniales se encuentran en los lugares anteriormente mencionados. Sin embargo, la noción de patrimonio cultural nos ha permitido comprender que muestras antaño desvalorizadas por los grupos dominantes, hoy pueden ser consideradas como vestigios de identidad personal, social, comunitaria o nacional. De este modo, entendiendo que “cualquier objeto fruto de la intervención del ser humano puede convertirse en un elemento del patrimonio cultural siempre que exprese de manera sintética y efectiva la relación existente entre el ser humano y su identidad (...), siempre que se convierta en un símbolo y sea un vehículo de significado”<sup>47</sup>, es que planteamos desarrollar un proceso de activación patrimonial en el cual los estudiantes busquen en su entorno cercano (escuela, barrio, familia) acervos, muestras materiales e inmateriales, a los que cuales puedan entregarle una valoración patrimonial. Para desarrollar este proceso de patrimonialización proponemos la formación de un vínculo patrimonial, lo cual puede comprenderse de acuerdo a Marín y Fontal como una: “suerte de puente entre las personas y el contexto en el que viven. Son contruidos y proyectados por las personas hacia su entorno cultural, ya sean bienes patrimoniales tangibles, intangibles, situaciones, experiencias, vivencias y, sobre todo, otras personas. Estos hilos - que constituyen el andamiaje identitario del individuo-, son necesarios para formar la personalidad y construir la interacción social”<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Carolina Maillard, Gloria Ochoa Ximena Solar, Juan Pablo Sutherland, *Guía para la incorporación del enfoque de género en museos dirección de bibliotecas, archivos y museos*, (Santiago: DIBAM, 2012) [https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-25975\\_archivo\\_01](https://www.genero.patrimoniocultural.gob.cl/651/articles-25975_archivo_01).

<sup>46</sup> Es posible destacar las jornadas educativas realizadas tanto en el Museo de la Educación Gabriela Mistral a cargo de la DIBAM, como en la Sala Museo Gabriela Mistral, a cargo del Archivo Central Andrés Bello (Universidad de Chile), donde habitualmente reciben visitas de colegios a los cuales realizan talleres con perspectiva de género.

<sup>47</sup> González, 2008.

<sup>48</sup> Olaia Fontal y Sofía Marín, “Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal”, *Arte, Individuo y Sociedad* (2017), p. 485. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57754>

Nuestro rol como docentes en esta propuesta, es ser mediadores, poniendo especial cuidado, en que las muestras nos permitan hacer el vínculo con el presente, debido a que, en palabras de Estepa, la “recuperación del pasado a través del patrimonio debe facilitar, además, para que tenga una finalidad educativa, y no meramente erudita, académica o culturalista, la comprensión crítica de nuestro presente, al permitir la interpretación del significado de tales vestigios en actualidad”.<sup>49</sup> Por último, esta propuesta no se encuentra adscrita a ninguna asignatura en particular, puesto que consideramos que las problemáticas de género son transversales a la sociedad, por ende, cualquier docente interesado(a) en generar prácticas de transformación social, pudiese reformular lo sugerido en las páginas siguientes y adaptar a su propio contexto, a las necesidades de sus estudiantes o los lineamientos y exigencias curriculares de su propia asignatura.

### Objetivos

- Deconstruir críticamente la (re)producción de normas de género en el espacio escolar.
- Evidenciar sesgos de género que operan en la construcción de lo patrimonial.
- Rescatar muestras patrimoniales que permitan generar prácticas transformadoras a nivel social.

### Nivel sugerido de aplicación

Desde primero medio en adelante<sup>50</sup>.

### Número de participantes

Idealmente 20 personas<sup>51</sup>.

### Fases

Esta propuesta se estructura en cuatro fases, las cuales nos permiten ordenar las actividades sugeridas para realizar en el aula. Cabe destacar que estas fases son progresivas, es decir, es necesario que estas sean desarrolladas en el orden propuesto para generar los objetivos y aprendizajes deseados. De este

---

<sup>49</sup> Jesús Estepa, “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula” *Revista Iber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 30, (2001), p. 97.

<sup>50</sup> Sólo pensando en la posible complejidad de algunos conceptos. Sin embargo, esto queda al criterio de la persona que aplicará la actividad.

<sup>51</sup> Idealmente estas iniciativas son pensadas para trabajar con un número reducido de estudiantes. Sin embargo, como docentes comprendemos que en la realidad educativa actual esto se dificulta, por ende, esto queda sujeto al contexto educativo.



modo, no se recomienda disminuir el número de clases sugeridas; al contrario, aumentarlas es beneficioso para el desarrollo de los objetivos propuestos. Entre la fase 3 y 4 existe un margen de aplicación de un mes. Por otra parte, las actividades sugeridas constituyen sólo una guía de trabajo, por lo cual, respetando la intencionalidad de las mismas, pueden ser modificadas de acuerdo al criterio docente.

### Metodología

Planteamos desarrollar la propuesta desde la perspectiva de la pedagogía crítica, puesto que, de acuerdo a Giroux, la escuela debe abrir nuevos espacios en los que “los estudiantes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos.”<sup>52</sup> De este modo, proponemos fomentar el rescate de experiencias, el dialogo y las discusiones que propicien procesos de deconstrucción social. Cada una de las fases contiene la estructura de motivación, desarrollo y cierre, recomendando realizar ejercicios de comprensión en la etapa de desarrollo (lecturas, análisis de fuentes de naturaleza diversa) para observar el logro de los objetivos propuestos.

### Tiempo sugerido para la aplicación de cada fase

90 minutos por cada clase.

### Propuesta para trabajar en el aula.

Fase 1	Descripción
1. Aproximación teórica al concepto de patrimonio cultural.  Tiempo: 90 minutos	<b>Motivación: 10 minutos</b> -Como motivación, se comienza mostrando a través de imágenes o alguna réplica, un objeto que lxs estudiantes puedan identificar como una muestra patrimonial (símbolos, esculturas, monumentos) En esta instancia se pide que justifiquen por qué lo observado se considera patrimonio y se anota en la pizarra. <b>Exposición dialogada de conceptos: 50 minutos</b> -Se aproxima al estudiantado al concepto de patrimonio cultural (destacando los procesos que inciden en su valoración) a través de una exposición dialogada. <b>Aplicación de conceptos: 20 minutos</b>

<sup>52</sup> Henry Giroux, “Educación posmoderna y generación juvenil”, *Nueva Sociedad*, n° 146, noviembre-diciembre (1996), pp. 148-167, en: [http://nuso.org/media/articles/downloads/2554\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf)

	<p>-Se recomienda realizar una guía con apuntes que faciliten la comprensión del concepto de patrimonio cultural. Realización de ejercicios de comprensión que recojan lo aprendido.</p> <p><b>Cierre: 10 minutos</b></p> <p>-Cierre: Se repite el ejercicio realizado al iniciar la clase con la muestra patrimonial observada en primera instancia, reconociendo: ¿Qué factores nos llevaron a pensar que lo observado es una muestra patrimonial? ¿Esta muestra patrimonial me representa? ¿Por qué?</p>
--	---

Fase 2	Descripción
<p>1. Aproximación teórica al concepto de género.</p> <p>2. Enlace entre género y patrimonio cultural.</p> <p>3. Modelaje actividad próxima sesión.</p> <p>Tiempo: 90 minutos</p>	<p><b>Motivación: 10 minutos</b></p> <p>-Como motivación, se muestran imágenes de acervos tradicionalmente asociados a mujeres y hombres que refuerzan imaginarios y estereotipos de género. Se pregunta a lxs estudiantes si creen que existen características naturales asociadas a mujeres y hombres, la respuesta se anota en la pizarra.</p> <p><b>Exposición dialogada de conceptos: 50 minutos</b></p> <p>-Se realiza una aproximación al concepto de género (haciendo hincapié en su carácter de construcción socio-cultural y en las nociones de imaginarios y estereotipos de género).</p> <p>-Posteriormente se realiza un enlace entre el concepto de género y patrimonio cultural para posteriormente modelar la actividad a realizarse en la clase venidera.</p> <p><b>Aplicación de conceptos: 20 minutos</b></p> <p>-Para este momento se recomienda realizar y aplicar una guía que contenga referencias a acervos patrimoniales que refuercen los estereotipos de género. Se realizan preguntas que permitan generar la comprensión de los conceptos trabajados. Lxs estudiantes pueden trabajar en parejas</p> <p><b>Instrucciones actividad clase venidera: 10 minutos</b></p> <p>Se explica a lxs estudiantes que durante deberán buscar un objeto considerado tradicionalmente por los sectores oficiales como una muestra patrimonial, el cual consideren que su utilización en clases permite problematizar imaginarios e imaginarios de género. Como es probable que este no se encuentre en el entorno cercano, deberán llevar una fotografía para ser analizada en la clase siguiente. En el caso de que sea una muestra inmaterial como por ejemplo una canción, deben llevar la letra a la clase. A la imagen deben acompañar una reseña del objeto que contenga lo establecido en la ficha de puesta en valor la cual se explica cómo completar durante la clase. (Ver anexo 1)</p>

Fase 3	Descripción
<p>1- Problematización de representaciones e imaginarios de género.</p>	<p>Esta clase se divide en dos momentos, en primer lugar, se dedica un espacio a decantar lo propuesto en la clase anterior y posteriormente se aborda el concepto de patrimonialización y se entregan los lineamientos a seguir para la actividad siguiente.</p> <p><b>Motivación: 10 minutos</b></p>

<p>2- Concepto de patrimonialización y transformación social. Tiempo: 90 minutos</p>	<p>- Al iniciar se pide al menos dos de las fotografías u objetos llevados por lxs estudiantes y se pide que, en conjunto, argumenten el modo en que nos permiten observar las concepciones de género tradicionales. Se anota en el pizarrón.</p> <p><b>Exposición dialogada de conceptos: 50 minutos</b> Se aborda el concepto patrimonialización. Se pide a lxs estudiantes que piensen en un objeto o muestra inmaterial que provenga de su entorno cercano (familia, barrio, escuela) el cual no sea estimado como patrimonial por los sectores oficiales, pero que ellxs consideren que debe ser valorado para problematizar representaciones e imaginarios de clase y género, visibilizando por ejemplo, a sujetos marginados por el sistema de dominación masculina como las mujeres y otras identidades sexuales. Para ello siguen lo propuesto en la ficha de puesta en valor (ver anexo 1)</p> <p><b>Actividad: 30 minutos</b></p> <p>-Se pide a lxs estudiantes intercambiar las imágenes o documentos con su compañerx de puesto o con alguien al azar (criterio del o la docente) sin adjuntar la ficha. Como instrucción se pide que traten de observar porqué la imagen o documento nos permite observar representaciones o imaginarios de género. Al finalizar el tiempo, adjuntan sus fichas e intercambian información. ¿Coinciden sus criterios de evaluación? ¿Por qué es necesario observar el pasado desde una perspectiva crítica? ¿Existen objetos que permitan transformar la realidad social? Se recoge la información a través de un plenario.</p> <p><b>-Instrucciones para la clase venidera: 10 minutos.</b></p> <p>-Se explica que se otorga un mes de plazo para que puedan explorar la idea del vínculo patrimonial. -En el transcurso de este tiempo, lxs estudiantes deben buscar una muestra patrimonial de su entorno cercano que permita generar transformación social, es decir, un objeto que permite generar conciencia en su entorno acerca de los sesgos de género.</p> <p>-Los estudiantes pueden elegir más de un objeto, cada uno de ellos se debe acompañar de una ficha de puesta en valor.</p> <p>-El trabajo puede ser realizado de forma individual o grupal.</p> <p>Nota: Se sugiere destinar en ese transcurso de tiempo, algunos momentos de la clase para realizar preguntas y observar cómo avanza el trabajo pedido.</p>
--	---

Fase 4	Descripción
<p>1- Rescatar muestras patrimoniales que permitan generar prácticas transformadoras a nivel social.</p> <p>2- Metacognición</p> <p>Tiempo: 90 minutos</p>	<p><b>Preparación (20 minutos)</b> Se da un tiempo de 20 minutos para que lxs estudiantes puedan ordenar sus objetos en la sala de clase con su correspondiente ficha de puesta en valor.</p> <p><b>- Exposición de lxs estudiantes. (40 minutos)</b> -En sala de clases se realiza una exposición cultural a partir de las muestras llevadas por lxs estudiantes. Cada muestra debe tener su ficha de puesta en valor para que las personas del curso puedan circular libremente. Se les pide reflexionar acerca de las muestras de sus compañeros y preguntar en caso de que sea necesario.</p> <p><b>Actividad de metacognición (30 minutos)</b> -En el resto de la clase, se realiza una actividad de metacognición, la cual puede ser escrita o bien se puede conversar acerca de los aprendizajes obtenidos. Algunas preguntas para guiar la discusión son: ¿Qué aprendí de esta actividad? ¿Qué rescato de ella? ¿Qué aprendí de mi propia identidad de género a través de este trabajo? ¿Qué aprendí de la identidad de género de mis compañeros(as)? ¿Por qué es importante activar un proceso de patrimonialización? ¿Lo volvería hacer? ¿Cómo fue mi actitud durante el trabajo desarrollado? ¿Qué fue lo que más me costó aprender? -Si es necesario pueden escribir sus experiencias y luego entregarla a su profesor o profesora guía.</p>

## CONCLUSIONES

A través de este trabajo reconocimos la importancia de vincular género, patrimonio cultural y educación. Este es un aspecto poco trabajado y, aun cuando este es un artículo extenso, muchos aspectos han quedado fuera, por lo que un futuro se espera seguir profundizando en esta área del aprendizaje.

Esta propuesta es una invitación para quienes comprendan el rol fundamental que cumple la educación como espacio de socialización. Lamentablemente, aun en estos tiempos, suele ser habitual cometer el error de concebir al género como sinónimo de mujeres, o el feminismo como significado de luchas que sólo nos atañen a nosotras. Sin embargo, la instalación de una perspectiva de género, articulada desde la educación patrimonial, permite dar cuenta de todxs lxs involucradxs en las relaciones de opresión, violencia y desigualdad, posibilitando la búsqueda de soluciones conjuntas para los problemas que nos atañen. También es una invitación para que los docentes nos involucremos en la investigación y resignificación de nuestras propias prácticas ¿Quién mejor que

nosotrxs que estamos en el aula constantemente para poder realizar esta labor? No hay nadie mejor que nosotrxs que conocemos las necesidades de lxs estudiantes y los contextos educativos, que convivimos a diario con las problemáticas de género, con la violencia machista y la desigualdad social. Somos nosotrxs quienes lideramos el proceso educativo, por ende, esperamos contribuir a que se desarrollen nuevas y mejores propuestas en relación con la inserción del género como perspectiva de transformación social.

Anexo 1Ficha de puesta en valor<sup>53</sup>

Recopilación de Hallazgos

Nombre del objeto o muestra inmaterial:
Data/posible antigüedad:
Color o colores observados (si los tiene):
Textura (si la tiene):
Materiales utilizados en su elaboración (si corresponde):
Utilidad de la muestra: (¿Para que servía o sirve?)
¿A quién perteneció (si lo sabes) o puede haber pertenecido esta muestra? (teoriza si no lo sabes)
¿Cuál es tu vínculo con esta muestra? ¿Por qué la escogiste?
¿Por qué crees que este recurso debe ser valorado como una muestra patrimonial?
¿Por qué esta muestra patrimonial es útil para problematizar representaciones e imaginarios de género?
Escribe aquí tus conclusiones que hayas obtenido de este proceso (aprendizajes).

---

<sup>53</sup> Elaboración propia, se utiliza en el taller de patrimonio “Museo didáctico interactivo. El pasado que tenemos presente” del colegio San Ignacio El Bosque.

## REFERENCIAS

- Acuña María Elena, Montecino Sonia, “La otra reforma: el “no sexismo” como clave cultural del cambio en el sistema educacional” *Revista Anales* 7 N°13 (2014): pp. 109-120.
- Arévalos, Javier, “La tradición, el patrimonio y la identidad”, *Revista de estudios extremeños* 60 N°3 (2004): pp. 925-956.
- Ariño, Antonio, “La patrimonialización de la cultura y sus paradojas postmodernas”, en *Antropología: horizontes patrimoniales*. Valencia, Tirant Humanidades, pp. 209-227.
- Badinter, Elisabeth, *XY: La identidad masculina*. Barcelona: Alianza, 1993.
- Bourdieu Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama, 2000.
- Brito, Alejandra, *Autonomía y Subordinación. Mujeres en Concepción 1840-1920*, Santiago: LOM, 2014.
- Bruel, Teresa; Scarparo, Helena; Calvo, Aline; Herranz, Julia; Blanco, Amalio, “Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género”. *Diversitas: Perspectivas en Psicología* 9 N°2 (2013) pp. 243-255.
- Carrasco, Francisca; Garay, Victoria, “El patrimonio familiar como recurso didáctico para el estudio de las ciencias sociales”, *REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”* 11, n° 22, agosto-diciembre (2012) pp. 189-205.
- Davallon, Jean, “El juego de la patrimonialización”. Xavier Roigé, Joan Frigolé, Camila del Mármol (eds.), *Construyendo el patrimonio cultural y natural. Parques, museos y patrimonio rural*. Valencia: Ed. Germania, 2014, pp. 47-76.
- Dormaels, Mathieu, “Patrimonio, patrimonialización e identidad hacia una hermenéutica del patrimonio” *Revista Herencia* 24 (1 y 2), (2011), pp. 7-14.
- Fernández, Antonio, “Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB”. *Vivat Academia. Revista de comunicación*, n° 141 (2018), pp. 115-137.
- Follegati, Luna, “El feminismo se ha vuelto una necesidad: Movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)” *Revista Anales* 7 n°14 (2018), pp. 261-292.
- Fraile, David, “Mujer y cultura: la educación de las mujeres en la edad moderna”, Foro de Educación 4 Recuperado el 10 de enero del 2019 <http://www.forodeeducacion.com/numero4/008.pdf>.

- García Canclini, Néstor, “Los usos sociales del Patrimonio” en *Patrimonio etnológico: nuevas perspectivas de estudio*, coord. por Encarnación Aguilar Criado, Andalucía: Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 1999, pp. 16-33.
- Gil Carmona, Francisco, “Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica” (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 2018) <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650279/fgc1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giroux, Henry, “Educación posmoderna y generación juvenil”, *Nueva Sociedad*, n° 146, noviembre-diciembre (1996), pp. 148-167. En: [http://nuso.org/media/articles/downloads/2554\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf) p.17
- González, Neus, “Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 7(2008), pp. 23-36.
- Guerrero, Elizabeth; Hurtado, Victoria; Azua, Ximena; Provoste, Patricia, “Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras”, Santiago: Mineduc-CPEIP- Hexagrama Consultores, 2005.
- Hernández, Francesc, “El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, en *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias sociales*, ed. por Ballesteros et ál. (Eds.), Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2003, pp. 455-462.
- Jodelet, Denisse, La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*, Barcelona: Paidós, 1986, pp. 469-494.
- Lagarde, Marcela, “El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, España: Ed. horas y HORAS, 1996, pp. 13-38.
- Montecino, Sonia, “Devenir de una traslación: de la mujer al género o de lo universal a lo particular”. En: *Conceptos de Género y Desarrollo*. Santiago: PIEG. Serie de Apuntes, 1996.
- Olavarría, José; Parrini, Rodrigo (eds.). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad*. Santiago: FLACSO-Chile/Universidad de Humanismo Cristiano/ Red de Masculinidad, 2000.



- Prats, Llorenç, “El concepto de Patrimonio Cultural”, *Cuadernos de Antropología Social* 11 (2000), pp. 115-136. doi: <http://dx.doi.org/10.34096%2Fcas.i11.4709>
- Rabi, Karla, *Género, roles y espacios: ¿Cuánto pasado tiene el presente?* Rancagua: Museo Regional de Rancagua, 2018.
- Restrepo, Robinson; Franco, Nora; Quiroz Posada, Ruth, “Educación Superior e Imaginarios de Género”. *UNI-PLURI/VERSITAT*, 11 n°1 (2011).
- Saxe, Facundo, “Vidas queer, vidas precarias: Algunas consideraciones sobre la evolución de la performatividad en el pensamiento de Judith Butler”. II Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género en Memoria Académica, repositorio institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE ) de la Universidad Nacional de La Plata.
- Scott, Joan, *Género e Historia*, México: Fondo de cultura económica - Universidad Autónoma Nacional de México, 2008.
- Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Ministerio de Cultura, las Artes y el Patrimonio <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5355.html? noredirect=1>
- Sobre género, juventudes y política en el Cono Sur. Recuperado el 20 de junio del 2019, de <https://es.scribd.com/document/109735487/4-Masculinidad-desde-la-Perspectiva-de-Genero>
- Tanttaka Tantarik tanta... Berdintasunaren olatua!, Universidad del País Vasco, 2016 s/p [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/berdintasuna\\_igualdad/es\\_def/adjuntos/TANTAKA/2016/TANTTAKA\\_ekaina\\_junio\\_2016.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/berdintasuna_igualdad/es_def/adjuntos/TANTAKA/2016/TANTTAKA_ekaina_junio_2016.pdf) Recuperado en julio del 2019.
- Teixeira, Simonne, “Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía” *Estudios Pedagógicos* 32 n°2 (2006), pp. 133-145.
- Tellería, Jaime (2002). *Las masculinidades desde la perspectiva del género*. II Encuentro sobre género, juventudes y política en el Cono Sur. Recuperado el 20 de junio del 2019, de <https://es.scribd.com/document/109735487/4-Masculinidad-desde-la-Perspectiva-de-Genero>
- Trabajo, Mónica; Cuenca, José María, “El patrimonio en la enseñanza de las ciencias sociales: una visión integrada del concepto de patrimonio; currículum, libro de texto, docente y estudiante”. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (coords.) Madrid, 2014) <https://bit.ly/2zRTuUI>