**ISSN 2529-9824**

Artículo de Investigación

# Patrimonialización a partir de vínculos identitarios: una propuesta para el trabajo con las infancias

## Patrimonialization based on identity links: a proposal for working with children

**Damaris Collao Donoso:** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
damaris.collao@pucv.cl

**Fecha de Recepción:** 25/11/2024

**Fecha de Aceptación:** 27/12/2024

**Fecha de Publicación:** 01/01/2025

## Cómo citar el artículo

Collao Donoso, D. (2025). Patrimonialización a partir de vínculos: una propuesta para el trabajo con las infancias [Patrimonialization based on identity links: a proposal for working with children]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1161

**Resumen**

**Introducción:** Este estudio analizó cómo niños y niñas de 6 a 12 años se relacionan con el patrimonio cultural, a través de 103 narrativas. **Metodología** cualitativa para categorizar las narrativas y, complementariamente se encuestó a 50 profesores en formación para conocer su percepción sobre su tarea en educación patrimonial. **Resultados** se reconoce que las narrativas más frecuentes están relacionadas con vínculos familiares (59) y, por su parte, los maestros en formación consideran que potenciar el desarrollo de competencias ciudadanas sobre estos temas hace necesaria la articulación de acciones con los diversos agentes culturales. **Discusión** se centró en cómo las narrativas de los niños y niñas reflejan su desarrollo social y afectivo, desde una perspectiva egocéntrica hacia una sociocéntrica y de qué forma inciden el rol del profesorado en ello. **Conclusión**, los resultados indican que los niños construyen su relación con el patrimonio cultural desde una perspectiva centrada en su entorno inmediato el que luego se amplía a un contexto social más amplio. Se enfatizó la necesidad de integrar la educación patrimonial en la escolaridad temprana para promover la cohesión social, en desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes entre otros aspectos.

**Palabras clave:** Competencia Ciudadana; Educación Patrimonial; Educación Primaria; Niños y Niñas; Patrimonio Cultual; Profesorado en formación; Vínculos; Agentes culturales.

CC BY NC ND

**Abstract**
**Introduction:** This study analyzed how boys and girls from 6 to 12 years old relate to cultural heritage, through 103 narratives. **Methodology** was used to categorize the narratives and, in addition, 50 teachers: in training were surveyed to find out their perception of their work in heritage education. **Results,** it is recognized that the most frequent narratives are related to family ties (59) and, for their part, teachers in training consider that promoting the development of citizen competencies on these topics makes it necessary to articulate actions with various cultural agents. **Discussion** focused on how the children's narratives reflect their social and emotional development, from an egocentric to a sociocentric perspective and how the role of the teachers affects this. **Conclusion,** the results indicate that children build their relationship with cultural heritage from a perspective focused on their immediate environment which is then expanded to a broader social context. The need to integrate heritage education into early schooling was emphasized to promote social cohesion, developing critical skills in students, among other aspects.

**Keywords:** Boys and Girls; Citizen Competition; Cultural agents; Cultural Heritage; Heritage Education; Links; Primary education; Teachers in training.

## 1. Introducción

La educación patrimonial ha evolucionado en los últimos años, pasando de ser considerada simplemente como un recurso educativo (Cuenca, 2023) o un referente estético sin posibilidad de crítica (Fontal e Ibáñez, 2017), a ser vista como un instrumento con un elevado potencial educativo. Este enfoque permite trabajar desde múltiples perspectivas y enfoques complementarios, promoviendo así una formación ciudadana participativa y transformadora (Cuenca, Molina-Puche y Martín, 2018; Martín, Estepa y Cuenca, 2022).

La investigación que se presenta a continuación forma parte de un proyecto que surge en el contexto de la formación del profesorado de Educación Básica (Primaria). Este proyecto busca concienciar a los futuros docentes sobre la importancia de educar patrimonialmente a los niños desde temprana edad. La intención es sensibilizar sobre la urgencia de desarrollar procesos de patrimonialización que incluyan a las infancias, considerando sus vivencias, experiencias y emociones. De este modo, se pretende involucrar a los niños en la valoración del patrimonio presente en sus entornos locales y promover procesos de formación para una ciudadanía participativa, responsable de su territorio y capaz de transformarlo positivamente.

Esta propuesta sugiere que, a través del patrimonio personal, es posible promover acciones que acerquen a los niños y niñas a la construcción de su identidad personal. Al establecer conexiones significativas con su patrimonio, se facilita la construcción de procesos identitarios colectivos que fomentan la adquisición de competencias ciudadanas. Este enfoque se basa en la alfabetización a través de una enseñanza significativa del patrimonio (Noya, 2023).

El patrimonio tiene una relación directa en la construcción de la identidad, siendo una pieza clave de vínculo, ya que es, en sí mismo, una expresión de la identidad en diferentes esferas, tanto individuales como colectivas, tanto íntimas como públicas. Aproximarse a estas esferas del patrimonio desde el patrimonio personal de las personas, especialmente desde la niñez, para trabajar en la construcción de lo social y de las identidades (Fontal y Marín, 2018), es una posibilidad que los futuros profesores deben explorar para promover en los niños y niñas un sentido de pertenencia y conciencia ciudadana.

Es importante destacar que la memoria individual, construida a partir de los acontecimientos del pasado, puede integrarse en la memoria colectiva. En este proceso, los objetos no solo se reconocen como posesiones, sino también como símbolos de referencia mental, expresión de la identidad, recuerdos, entre otros aspectos (Norman, 2005). Estos objetos a menudo poseen un valor simbólico y emotivo, cargado de información (De los Reyes, 2009), lo que permite una construcción cognitiva y cultural desde la infancia. Por ello, la relación entre patrimonio e identidad ofrece una oportunidad para trabajar con los niños y niñas en la construcción de su propia identidad, así como en la identidad colectiva.

Abordar estos aspectos desde la educación patrimonial y los procesos de construcción identitaria potencia el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Un enfoque interdisciplinar a partir del patrimonio personal también favorece el desarrollo de la inteligencia emocional y territorial en los niños y niñas (Cuenca y Estepa, 2017). Existe una sinergia que enriquece el aprendizaje y la enseñanza al tratar las emociones, la identidad y la formación ciudadana (Estepa, *et al*., 2020). En los últimos años, las investigaciones han promovido esta inteligencia ciudadana para fomentar una ciudadanía inclusiva y participativa (Cuenca, 2023; No, *et al*., 2017).

En la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile, se ha desarrollado desde el año 2018 el proyecto "Invasión Patrimonial". En este proyecto, los profesores en formación trabajan directamente con niños y niñas de entre 6 y 12 años para poner en valor y acercar el conocimiento y la valoración del patrimonio en la región de Valparaíso. En los últimos años, se ha buscado determinar qué tipo de vínculo establecen los niños y niñas de Educación Básica con sus bienes patrimoniales, bajo el supuesto de que la educación patrimonial debe basarse en un enfoque de vínculo entre las personas y los bienes para lograr una sensibilización más efectiva (Fontal, *et al*., 2021). El objetivo de este estudio es determinar la relación, percepción, valoración y vínculo que los niños y niñas desarrollan con el patrimonio a partir de narrativas personales, permitiendo así visibilizar los procesos subyacentes en la construcción de la identidad y su conexión con el patrimonio (Fontal, 2003; Ibáñez, *et al*., 2015).

Complementariamente, se realizó una encuesta de percepción sobre la relevancia de este tipo de acciones formativas en las aulas escolares, respondida por 50 profesores en formación. Ellos expresaron su visión sobre su rol en el desarrollo de estas experiencias planificadas y curricularizadas.

Este estudio es relevante porque da voz a quienes no suelen ser escuchados cuando se habla de patrimonio. Además, considera a los profesores en formación como elementos cruciales para la promoción de una educación patrimonial que avance en el contexto educativo, a través de profesionales con una identidad que asume un rol transformador. Los principales actores, niños y niñas, y profesores en formación, son fundamentales para avanzar hacia una educación patrimonial sostenible que considera a las comunidades como sujetos activos en la custodia y cuidado del patrimonio.

### *1.1. Identidad y Educación Patrimonial*

Cuando hablamos de patrimonio, entendemos que el concepto es polisémico y ha evolucionado hacia una concepción holística que supera la mera visión objetual (Estepa y Cuenca, 2006). La selección de elementos patrimoniales se construye y define desde y dentro de cada cultura (Navajas y Fernández, 2019). Esta mirada polisémica subyace en diversas visiones que definen y orientan las acciones de preservación y cuidado del patrimonio.

Entre sus valores se encuentran su naturaleza tangible, la capacidad de reconstruir la historia de un pueblo, ya que el patrimonio es una huella del pasado, y su valor identitario y relacional. Fontal Merillas explica que todas estas visiones dialogan en la actualidad:

> "el patrimonio es la relación entre bienes y personas. Esos bienes pueden tener componentes materiales e inmateriales, incluso la mezcla de ambos. Por eso, cuando los bienes son personas, el patrimonio es la relación entre personas y personas, la relación más inmaterial y espiritual que existe" (Fontal, 2013, p. 18).

Gómez (2011) señala que el individuo es quien inicia la construcción de significado del patrimonio, ya que le atribuye valores con los que se identifica. Por tanto, el patrimonio es inseparable de las personas, estableciendo con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección y valorización (Fontal, *et al*., 2018). La reciprocidad entre personas y bienes es un vínculo interesante de analizar, ya que esta unión los afecta mutuamente (Torregrosa y Falcón, 2013).

El patrimonio también puede comprenderse como "continuidad" ya que, en su dimensión humana, debe poder ser transmitido de una generación a otra (McCarthy, 2013). Este hilo de continuidad es el producto de los vínculos, un hilo que cambia con cada generación, que se engorda y se estrecha, y que incorpora nuevos elementos. En cuanto a los vínculos entre persona y patrimonio, y que son, en sí mismos, el origen de lo patrimonial (Brantefors, 2015; Fontal y Marín, 2018), se conceptualizan 10 tipologías relacionadas con las esferas identitaria, temporal, afectiva y experiencial de estos vínculos.

Si la educación patrimonial es un hilo vertebrador imprescindible que conecta a las personas y los patrimonios (Fontal e Ibáñez, 2015), el patrimonio es el contenido de enseñanza y aprendizaje que puede ser articulado y, por tanto, trabajado desde la educación formal, no formal e informal. Esto conecta y articula procesos de identificación de la ciudadanía, potenciando construcciones de significados personales y comunes.

La tarea, por tanto, es acercar desde edades tempranas a niños y niñas a procesos de sensibilización y conexión con los patrimonios, para potenciar procesos de cuidado y conservación de esos tejidos ya establecidos o por crear con el patrimonio. Los procesos de sensibilización que inician desde el conocimiento y se profundizan hasta el disfrute y la transmisión (Fontal, 2003), deben ser el eje para el desarrollo de toda actividad educativa en educación patrimonial (Ibáñez, *et al*., 2015).

Cuando se generan experiencias de aprendizaje bajo este paradigma, es posible avanzar más allá de la mirada conceptual del patrimonio y alcanzar el ser y hacer de los individuos que se relacionan con esos patrimonios (Fontal y Gómez, 2015). Bajo este prisma, el acercamiento temprano de niños y niñas a procesos de sensibilización patrimonial puede tener un efecto positivo en la implicación ciudadana en la comprensión, valoración y difusión de los patrimonios, y en el desarrollo de su propia identidad.

Asimismo, una implicación temprana durante la formación de futuros maestros en estos temas y tareas permite que comprendan su rol en la promoción de la educación patrimonial del alumnado (Collao, 2019). La escuela tiene el papel fundamental de formar a la futura ciudadanía en el conocimiento, valoración y transmisión de su propio patrimonio.

Si el fin de la educación patrimonial es la formación de la ciudadanía conectando el patrimonio con la sociedad (Cuenca, 2014; Lucas, 2019; Trabajo, 2020), esta tarea hace necesaria la formación permanente del profesorado en estos temas para que puedan diseñar propuestas educativas eficaces para sus estudiantes en los diversos niveles escolares y, con ello, contribuir a que la educación patrimonial esté integrada en el contexto educativo como un contenido curricular más.

La relación entre la educación patrimonial y la formación del profesorado de primaria es esencial para desarrollar una conciencia histórica y cultural en los alumnos desde una edad temprana. En los últimos años, estudios como los de Cuenca y Estepa (2019) han resaltado la importancia de integrar el patrimonio en el currículo escolar, argumentando que los maestros deben estar preparados para guiar a los estudiantes en la comprensión y valoración de su herencia cultural. La educación patrimonial no solo enriquece el conocimiento histórico, sino que también fomenta valores democráticos y la identidad cultural.

La formación del profesorado en educación patrimonial debe incluir tanto el conocimiento teórico como las habilidades prácticas necesarias para enseñar estos temas de manera efectiva. Según González y Pérez- (2020), los programas de formación inicial deben incorporar módulos específicos sobre patrimonio cultural y estrategias pedagógicas para su enseñanza. Esto permite que los futuros maestros no solo adquieran un conocimiento profundo del patrimonio, sino que también desarrollen métodos innovadores para transmitir este conocimiento a sus alumnos.

Además, la formación continua del profesorado es crucial para mantener actualizados a los docentes en las nuevas metodologías y enfoques de la educación patrimonial. Investigaciones recientes, como las de Rodríguez y Sánchez (2021), subrayan la necesidad de ofrecer talleres y cursos de actualización para maestros en ejercicio. Estos programas deben enfocarse en el uso de tecnologías digitales y recursos interactivos que pueden hacer el aprendizaje del patrimonio más atractivo y accesible para los estudiantes de primaria.

Finalmente, la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones culturales puede enriquecer la formación del profesorado y la educación patrimonial en las escuelas. Proyectos colaborativos, como los mencionados por Fernández y Navarro (2022), demuestran cómo las alianzas entre museos, centros de patrimonio y escuelas pueden crear experiencias educativas significativas. Estas colaboraciones no solo benefician a los estudiantes, sino que también proporcionan a los maestros recursos y apoyo continuo para integrar el patrimonio cultural en su enseñanza diaria.

## 2. Metodología

La metodología cualitativa es fundamental en estudios exploratorios ya que permite una comprensión profunda de fenómenos complejos y contextuales. Esta metodología se caracteriza por su enfoque interpretativo y subjetivo, facilitando la exploración de percepciones, experiencias y significados que las personas atribuyen a sus vivencias. En el contexto de la investigación social y educativa, la metodología cualitativa se centra en la recogida de datos ricos y detallados a través de técnicas como entrevistas y análisis de documentos, entre otras técnicas. Según Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa es ideal para estudios que buscan explorar áreas poco investigadas o emergentes, proporcionando una base sólida para futuras investigaciones cuantitativas o mixtas.

En este estudio se adopta un enfoque cualitativo de investigación, utilizando un análisis de contenido (Piñuel, 2002; Bardín, 2002; Díaz, 2018) que se basa en dos procedimientos de análisis: uno cualitativo y otro cuantitativo de frecuencia. Para ello, se emplearon las categorías de vínculos establecidas por Fontal y Marín (2018), quienes identifican diez tipos de vínculos patrimoniales: identitario, familiar, temporal, pasado/infancia, religioso, afectivo, amistad, social, espacial y experiencial. Esta tipología se utilizó para analizar los relatos de los estudiantes.

**Tabla 1.**

*Categorías utilizadas considerando los tipos de vínculos*

| Categoría | Vinculo (Fontal Merillas y Marín Cepeda, (2018) |
|---|---|
| Regalo | Vínculo experiencial |
| Regalo familia | Vínculo familiar |
| Colección regalo | Vínculo identitario |
| Recuerdo | Vínculo temporal |
| Recuerdo lugar | Vínculo espacial |
| Recuerdo amistad | Vínculo de amistad |
| Regalo religioso | Vínculo religioso |
| Construcción personal | Vínculo personal |
| Historia infancia | Vínculo pasado/infancia |
| Recuerdo actividad social | Vínculo social |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Como parte del contexto de la acción, se utilizó para levantar las narrativas de los niños y niñas la siguiente indicación general "si tuvieras que ir a un viaje del que no puedes regresar y te dejan llevar algo que para ti tiene mucho valor ¿qué llevarías? Explícanos en un breve relato por qué tiene ese valor para ti", de esta forma se recogió el registro de narrativas en un pequeño texto explicativo respondiendo a por qué su bien era significativo para ellos y ellas, acompañando dicho relato con una imagen, la que fue posteriormente colgada en un dispositivo en Instagram.

El uso de las narraciones de los niños y niñas en esta investigación cualitativa se ha convertido en una herramienta valiosa para explorar y comprender las experiencias subjetivas estos. Las narraciones permiten a los niños y niñas expresar sus historias de vida y percepciones de una manera rica y detallada, proporcionando un contexto profundo y significativo a los datos recopilados.

Sobre este tipo de instrumentos, Clandinin y Connelly (2000) señalan que la narrativa es un medio poderoso para capturar la complejidad de la experiencia humana y para entender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus vidas. Además, Riessman (2008) destaca que el análisis narrativo no solo se centra en el contenido de las historias, sino también en cómo se cuentan, permitiendo una interpretación más matizada de los datos. Estudios recientes, como los de Phoenix y Sparkes (2019), han demostrado que las narraciones pueden revelar dinámicas sociales y culturales ocultas, proporcionando una comprensión más integral de los fenómenos investigados.

La muestra considera relatos acompañados de fotografías elaborados por 103 niñas y niños de Educación Básica de edades entre 6 a 12 años, de 9 escuelas de la región de Valparaíso. Los relatos que fueron agrupados considerando las categorías presentadas anteriormente.

Otra parte de la muestra también la constituyó el relato de 50 profesores en formación, quienes participaron creando el diseño e implementación de la actividad denominada "Invación Patrimonial" la cual fue realizada en diversos centros de prácticas escolares de la región de Valparaíso, Chile. Para el caso de los profesores en formación se utilizó una encuesta de preguntas abiertas que fue fueron analizada a partir de categorías a priori.

**Tabla 2.**

*Categorías a priori para análisis entrevista profesores en formación*

| Categoría a priori | Conceptualización |
|---|---|
| Comprensión del rol profesional | Comprende su rol en la promoción de acciones para patrimonializar. |
| Sensación de responsabilidad | Expresa sentirse responsable de diseñar acciones para promover educación patrimonial en su alumnado. |
| Expectativas del alumnado | Declara altas expectativas del alumnado para comprender su rol en el cuidado del patrimonio. |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

La encuesta semi estructurada, combina preguntas predefinidas con la flexibilidad de explorar temas emergentes. Este tipo de encuesta permite a los investigadores obtener información detallada y relevante al mismo tiempo que se adaptan a las respuestas del entrevistado, profundizando en aspectos no anticipados inicialmente. Este tipo de instrumentos son particularmente útiles en estudios exploratorios porque facilitan la comprensión de fenómenos complejos desde la perspectiva de los participantes (Jamshed, 2014; Adams, 2015; Alsaawi, 2020).

**Objetivo General:**

- Identificar cuál es la relación, percepción, valoración y vínculo que niños y niñas de entre 6 y 12 años desarrollan con el patrimonio personal a partir de una actividad de narración, generada por profesores en formación de la Carrera de Educación Básica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

**Objetivos específicos:**

1. Identificar los vínculos patrimoniales que establecen en 103 relatos de niños y niñas de entre 6 y 12 años.

2. Reconocer la valoración que otorgan los profesores en formación a la realización de propuestas educativas centradas en la promoción de la valoración del patrimonio.

## 3. Resultados

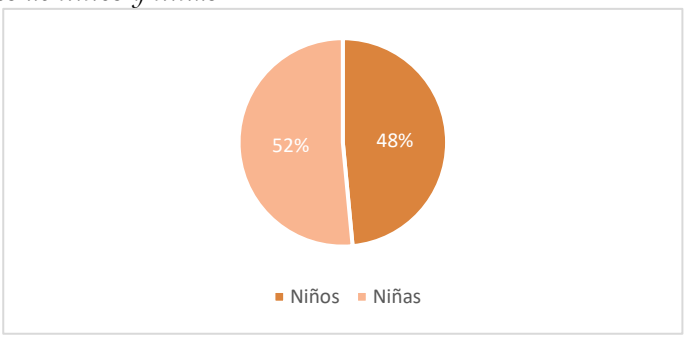
A continuación, se presentan los resultados organizados según los objetivos específicos planteados.

### *3.1. Sobre los vínculos patrimoniales identificados*

Respecto de los vínculos patrimoniales presentes en las narraciones compartidas en primer lugar, los 103 relatos se dividieron entre los relatos de niños y niñas, de estos el 48,54% a niños y el 51,46% a niñas. Tal como se puede ver en la figura 1:

**Figura 1**

*Porcentaje de narraciones de niños y niñas*

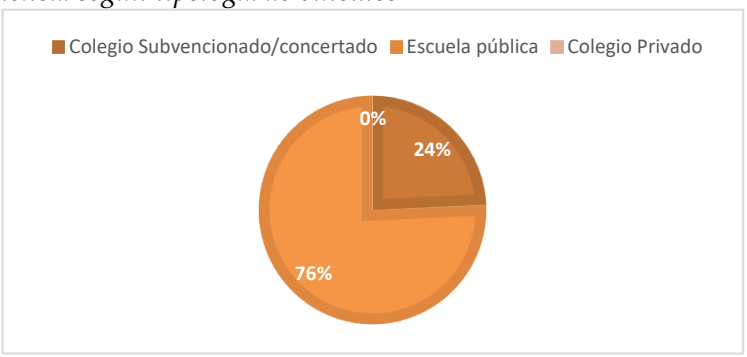



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Las narraciones fueron 54 de descritas por niñas y 49 por niños. Los niños y las niñas en un 76% pertenecen a escuelas públicas y un 24% a colegio subvencionados o concertados. Ningún relato provino de colegios privados.

**Figura 2**

*Distribución por frecuencia según tipología de vínculos*

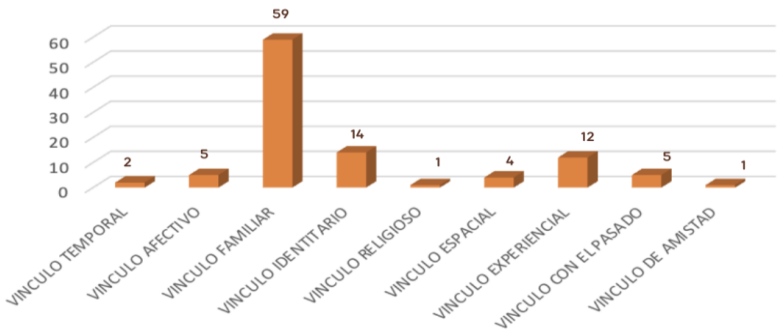



**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Los relatos entregados se distribuyeron por frecuencia según tipología de vínculos (Fontal y Marín, 2018).

**Figura 3.**

*Distribución por frecuencia según tipología de vínculos*




**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Algunos ejemplos de relatos considerados en las categorías más altas son vínculos de tipo: Familiar, identitarios y experiencial.

Los clasificados como vínculos familiares fueron seleccionado en esta categoría cuando niños y niñas dan a conocer una relación con el bien patrimonial basada en el recuerdo o el lazo con personas que forman parte de su familia (Fontal y Marín, 2018), tal como se puede apreciar en la tabla 3.

**Tabla 3.**

*Relatos de vínculos de tipo Familiar*

| Imagen | Relato / Narración |
|---|---|
|  | "Mi patrimonio es esta medallita de oro que tiene un angelito, la cual me regaló mi bisabuela cuando nací. Nunca me lo saco y es especial porque ella vive muy lejos en Austria". |
|  | "Este gorro es del Wanderers y le pertenecía a mi tata. A nosotros nos gustaba ver los partidos del Wanderers juntos, hasta que lamentablemente murió por causas naturales, y este es el único recuerdo que tengo de él". |
|  | "Esta Plancha de fierro era de mi abuelita materna. Este objeto tan simbólico para nosotros representa el sacrificio y lo trabajoso que era planchar antiguamente. Había que colocarle brazas en su interior, según me cuenta mi mamá, además me dice que eran caras las planchas más actuales en esa época, lo que hacía imposible adquirir una. Si la observamos, tiene muchas huellas y recuerdos de mi abuelita, la parchaba con lata para seguir usándola, al mirarla, refleja el uso que ella le dio y me la imagino planchando". |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Otros relatos que obtuvieron una mayor frecuencia son las narraciones de tipo identitarias las que hacen referencia a cuando los niños y niñas incorporan en la descripción un rasgo o característica fundamental de su identidad la relación establecida con determinado bien material o inmaterial (Fontal y Marín, 2018). En los siguientes ejemplos se puede evidenciar la categoría.

**Tabla 4.**

*Relatos de vínculos Identitarios*

| Imagen | Relato / Narración |
|---|---|
|  | "Estos son mis unicornios, y cada vez que se celebra algo como mi cumpleaños o el día del niño me regalan uno, porque saben que soy una fanática de los unicornios y ¡espero juntar muchos!". |
|  | "Este cuadro es muy importante para mí, porque mi nombre significa tigre y me lo tejió mi abuelita". |
|  | "Mi patrimonio es este trofeo de mi deporte favorito, el cual práctico y en el que me destaco, el tenis. Este trofeo refleja todo mi esfuerzo, perseverancia y los momentos felices que he vivido junto a mi familia en torno al deporte. ¡Estoy feliz con mi patrimonio!". |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Los relatos con la tercera categoría más alta de frecuencia corresponden a 12 narraciones de vínculos patrimoniales experienciales. Estos vínculos aluden a la relación con el bien construida en torno a vivencia ligada con el bien patrimonial (Fontal y Marín, 2018). Dos ejemplos de estos relatos son los que aparecen en la tabla 4.

**Tabla 5.**

*Relatos de vínculos Identitarios*

| Imagen | Relato / Narración |
|---|---|
|  | "Este ratoncito con la muela lo conservo con mucho cariño, el ratoncito me lo regaló mi doctora y la muela estaba malita por eso me la sacaron". |
|  | "Mi patrimonio el cual valoro y destaco en mi hogar, es un acordeón. Este me lo regaló mi abuelita cuando yo tenía tan sólo cinco años, y es muy importante para mí porque lo tocaba en la Iglesia a la cual asistía, además lo valoro porque a mi abuelita le encantaba que yo lo tocara. Con él vivimos momentos muy felices". |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Las narraciones con las menores frecuencias se encuentran en las categorías de vínculos temporales, religioso y afectivo. Respecto de ellos, Fontal y Marín (2018) indican que: para el caso de los religiosos se relacionan con las creencias espirituales de las personas, en el caso de los afectivos estos se ligan a emociones que el bien les aporta y el temporal, a localización de algún momento vivido en el pasado con el patrimonio. Algunos relatos que se clasifican según estos vínculos se presentan en la tabla 6.

**Tabla 6.**

*Relatos de vínculos con menor frecuencia encontrados en las narraciones.*

| Vínculo temporal | Vínculo religioso | Vínculo afectivo |
|---|---|---|
| "Estos son laterales de cajas de bebidas antiguas y las obtuve por un amigo de mis papás. Son importante para mí porque sale mi nombre y porque es algo antiguo que ya no hacen". | "Mi patrimonio es mi biblia. Esta me deja muchas lecciones y es muy bonita. Cuando la leemos nos acercamos a Dios y los personajes que aparecen en ella son importantes para mí, por eso yo lo considero el mejor regalo que me ha dado Dios". | "Esta piedra es muy significativa para mí, porque es un recuerdo de Villarrica, donde fui con mi familia y mi abuelita, ella me la obsequió en una caminata. Mi abuelita ya no está junto a mí, la amaba mucho y la recuerdo siempre". |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

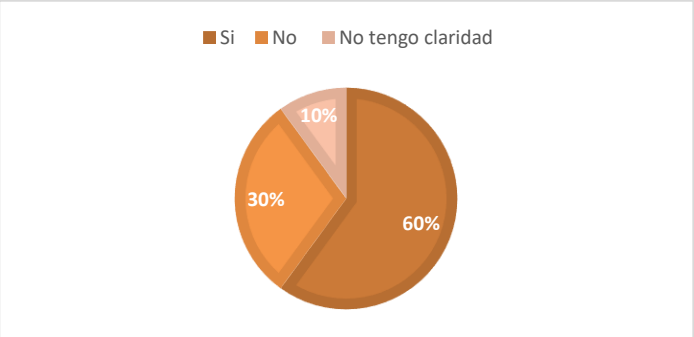
### *3.2. Respecto a la percepción del profesorado em formación sobre la realización de propuestas educativas para la valoración del patrimonio*

La encuesta semiestructurada permitió recoger la valoración de los profesores en formación de la Carrera de Educación Básica (Primaria), que se encuentran en el cuarto semestre de formación profesional. Estos docentes en formación tuvieron a su cargo la realización de las actividades con los niños y niñas en sus aulas escolares y potenciaron la realización de este trabajo utilizando la modalidad de taller al finalizar la propuesta. En dicho taller ejecutaron una acción pedagógica para escuchar a los niños y niñas respecto a la propia valoración de ellos sobre la actividad y lo que habían aprendido de todo lo realizado.

Ante la pregunta ¿Comprendo por qué es necesario promover la educación patrimonial del alumnado? Los profesores en formación respondieron:

**Figura 4.**

*¿Comprendo por qué es necesario promover educación patrimonial?*




**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Los profesores en formación justificaron su respuesta anterior, siendo algunas de sus argumentaciones las siguientes:

**Tabla 6.**

*Justificación de la respuesta ¿Comprendo por qué es necesario promover la educación patrimonial del alumnado?*

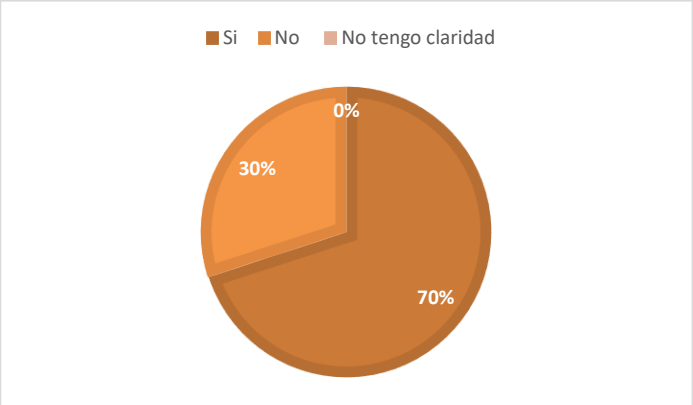
| Si | No | No tengo claridad |
|---|---|---|
| "Hemos trabajado en clases que un aspecto importante en la formación ciudadana es que los niños y niñas se sientan parte de la sociedad en la que viven. Una forma de sentirse parte tiene que ver con conocer la historia de su barrio, su ciudad, su país. Ellos tienen que saber que pueden construir patrimonio también", | "Yo creo que esta tarea debe ser compartida con la familia, que no es solo mía, por eso no siento que sea mi tarea abordarlo". | "Creo es importante pero, las tareas del profesor ya son muchas y esto me parece que no me dejará trabajar sobre los conocimientos que no tienen los niños por ejemplo en matemáticas". |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

La segunda pregunta realizada fue: "Desde mi actuar profesional ¿soy responsable de promover la educación patrimonial en el alumnado? Justifica tu respuesta.

**Figura 5.**

*¿Es mi responsabilidad el promover educación patrimonial?*




**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Algunos argumentos respecto de estas respuestas expuestas por los profesores en formación fueron las siguientes (ver tabla 7):

**Tabla 7.**

*Justificación ante la pregunta ¿Es mi responsabilidad el promover educación patrimonial?*

| Si | No |
|---|---|
| "Desde el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales es mi responsabilidad trabajar el sentido de pertenencia y la identidad de mis estudiantes". | "Creo que es tarea de los encargados de museo o del ministerio de las culturas". |
| "Si queremos ciudadanos que cuiden y valoren sus entornos, necesitamos formarlos y esa es mi responsabilidad" | "No considero que sea mi responsabilidad porque hay otras instituciones que deberían responsabilizarse de esto" |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Frente a la última pregunta ¿Consideras que los niños y niñas desde edades tempranas pueden aprender sobre patrimonio y comprender su rol en el cuidado del mismo? Los profesores en formación respondieron:

**Figura 6.**

*¿Pueden los niños aprender sobre patrimonio y comprender su rol en el cuidado del mismo?*




**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Algunas de las justificaciones ante la pregunta realizadas se presentan en la siguiente tabla 8:

**Tabla 8.**

*Justificación ante la pregunta ¿Pueden los niños aprender sobre patrimonio y comprometerse a su cuidado?*

| Si | No |
|---|---|
| "Los niños y niñas pueden aprender si las actividades que se les presentan son aptas para ellos". | "No, si les mostramos solo imágenes de los patrimonios". |
| "Claro que sí, siempre que el docente piense en cómo aprenden sus alumnos" | "Yo creo que tan pequeños es difícil porque los conceptos son muy abstractos" |

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

## 4. Discusión

Los 103 relatos obtenidos en la actividad denominada "Invasión patrimonial" correspondieron en un 48,54% a niños y un 51,46% a niñas. Estos relatos se agruparon inicialmente en tres categorías: patrimonios materiales (80%, correspondientes a 82 relatos), patrimonios inmateriales (2%, correspondientes a 2 relatos) y patrimonios que podrían aludir tanto a lo material como a lo inmaterial (18%, correspondientes a 19 relatos).

Los objetos seleccionados y mencionados en los relatos de los niños y niñas se agrupan en un valor utilitario primario ligado a gustos particulares que fueron escuchados y facilitados por un adulto. Psico-evolutivamente, estos niños y niñas aún transitan desde un egocentrismo inicial hacia un sociocentrismo (Tamayo, 2015; Rodríguez, 2016).

Esta primera clasificación permite establecer que los procesos de desarrollo social y afectivo en niños y niñas de estas edades se dan aún en un contexto familiar y poco a poco se expanden a un contexto social entre pares (López, 2005; Gutiérrez y Sánchez, 2017). Al reagrupar los relatos considerando las tipologías de Fontal y Marín (2018), destacan narrativas ligadas a vínculos familiares (59 relatos), identitarios (14 narrativas) y de experiencias (12 relatos), configurando así un 83% del corpus de la muestra total de relatos.

El análisis de estos relatos revela cómo los niños y niñas construyen sus vínculos patrimoniales desde una perspectiva que inicialmente se centra en su entorno inmediato y familiar, ampliándose gradualmente a una esfera social más amplia, lo que es esencial para entender la formación de su identidad y la relación con el patrimonio cultural (Sánchez, 2019; Martínez y Fernández, 2020).

En las narraciones es posible identificar cómo se va desarrollando en los niños el autoconcepto ligado a sus experiencias con los otros, ya que, para los niños de entre 6 a 12 años, las experiencias familiares destacan mucho más que las experiencias con los amigos, ya que esos vínculos están construyéndose de forma reciente (Tamayo, 2015). Este enfoque está respaldado por investigaciones recientes que subrayan la importancia del entorno familiar en la formación del autoconcepto en la infancia (González-Monteagudo, 2019; Pérez-López y Santiago, 2021).

La discusión ofrece una interpretación profunda de estos resultados, poniéndolos en contexto con el cuerpo existente de conocimiento. Analiza las implicaciones de los hallazgos, cómo contribuyen o desafían teorías previas, y su relevancia práctica o teórica para el campo.

Además, esta sección aborda críticamente las limitaciones del estudio, discutiendo cómo éstas podrían afectar la interpretación de los resultados y sugiriendo áreas para futuras investigaciones que puedan superar estas limitaciones o explorar nuevas preguntas surgidas del estudio actual.

Desde edades tempranas, establecemos con los objetos, las experiencias, las costumbres, el territorio y las personas. Trabajar desde la sensibilización y la educación patrimonial temprana en los niveles escolares iniciales permite procesos de auto-reflexión y reflexión compartida, los cuales potencian el reconocimiento del otro y la valoración de las historias personales de los pares. Asimismo, se trabaja con elementos que forman parte de la memoria colectiva y que no eran visibles hasta ese momento. Este enfoque inicial permite establecer una línea de trabajo que da valor a las historias de vida que se entrelazan en territorios y tiempos particulares, con historias personales.

En este contexto, recientes estudios han enfatizado la importancia de integrar la educación patrimonial en los primeros años de escolaridad. Por ejemplo, Smith y García (2019) señalan que la educación patrimonial fomenta la cohesión social y el entendimiento intercultural al conectar a los estudiantes con sus raíces culturales y las de sus compañeros. Además, la investigación de Jones y Pérez (2020) destaca que los programas educativos que incluyen la exploración del patrimonio cultural y material facilitan el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, promoviendo una apreciación más profunda de la diversidad cultural.

Finalmente, la encuesta semiestructurada permitió recoger la valoración de los profesores en formación de la Carrera de Educación Básica (Primaria), quienes en un 60% (30) argumentaron sobre la importancia de que los niños y niñas se sientan parte de la sociedad a través del conocimiento de la historia de su entorno (ver Tabla 6). Este enfoque está respaldado por estudios recientes que subrayan la relevancia de la educación patrimonial para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes (Falk y Dierking, 2018; Chatterjee y Hannan, 2020).

La segunda pregunta fue: “Desde mi actuar profesional, ¿soy responsable de promover la educación patrimonial en el alumnado? Justifica tu respuesta”. Aquí, los argumentos variaron, desde aquellos que consideran que es responsabilidad del docente de ciencias sociales (70%) hasta quienes piensan que es tarea de otras instituciones, como museos o ministerio (30%). Esta diversidad de opiniones refleja la discusión teórica actual sobre las responsabilidades compartidas en la educación patrimonial, donde algunos investigadores destacan el rol esencial del docente (Smith, 2018), mientras que otros abogan por una colaboración interinstitucional (Roberts, 2021), en la que debemos continuar trabajando.

Frente a la última pregunta la mayoría de los profesores en formación respondieron afirmativamente (80%), argumentando que los niños pueden aprender si las actividades son adecuadas para su edad. Esta perspectiva está en línea con estudios que indican que los niños pueden desarrollar una comprensión significativa del patrimonio cultural cuando se utilizan enfoques pedagógicos adecuados y participativos (Hooper-Greenhill, 2019; Vassiloudis, 2020).

## 5. Conclusiones

La actividad "Invasión patrimonial" reveló una participación equilibrada entre niños y niñas, con una ligera mayoría de relatos provenientes de niñas. La mayoría de los relatos se centraron en patrimonios materiales, seguidos por aquellos que podrían aludir tanto a lo material como a lo inmaterial, y muy pocos en patrimonios inmateriales. Esto sugiere que los niños y niñas en esta etapa tienden a valorar más los objetos tangibles.

Los relatos reflejan un proceso de desarrollo social y afectivo que comienza en el contexto familiar y se expande gradualmente a un contexto social más amplio, lo cual es crucial para la formación de la identidad y la relación con el patrimonio cultural. Las narrativas de los niños y niñas están fuertemente ligadas a vínculos familiares, identitarios y de experiencias, lo que indica que estas relaciones son fundamentales en la construcción de su patrimonio personal. El autoconcepto de los niños y niñas se desarrolla a través de sus experiencias con los otros, destacando el papel de las experiencias familiares en esta etapa.

La educación patrimonial temprana es considerada importante por los profesores en formación, ya que ayuda a los niños y niñas a sentirse parte de la sociedad a través del conocimiento de la historia de su entorno.

Existe un debate sobre quién es responsable de promover la educación patrimonial, con opiniones divididas entre el rol del docente y la responsabilidad de otras instituciones. La mayoría de los profesores en formación creen que los niños pueden aprender sobre patrimonio cultural si se utilizan actividades adecuadas para su edad, lo que resalta la importancia de enfoques pedagógicos participativos y adecuados.

Los resultados de este estudio contribuyen a la comprensión de cómo los niños y niñas construyen sus vínculos con el patrimonio y cómo la educación patrimonial puede ser integrada en los primeros años de escolaridad para fomentar la cohesión social, el entendimiento intercultural y el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas.

Finalmente, el estudio destaca la necesidad de seguir trabajando en la sensibilización y la educación patrimonial temprana para valorar las historias personales y colectivas, así como para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes.

## 6. Referencias

Adams, W. C. (2015). *Conducting Semi-Structured Interviews*. In Handbook of Practical Program Evaluation.

Alsaawi, A. (2020). *A Critical Review of Qualitative Interviews*. European Journal of Business and Social Sciences.

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Brantefors, L. (2015). Between culture and cultural heritage: curriculum historical preconditions as constitutive for cultural relations–the Swedish case. *Pedagogy, Culture & Society, 23*(2), 301-322.

Calbó, M., Juanola, R. y Vallés, J. (2011). *Visiones Interdisciplinarias en educación del patrimonio.* Girona: Documenta Universitària

Cuenca, J. M. (2014). *El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial*. Tejuelos, 19, 79-96.

Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *Midas*, 8, 1-11. https://doi.org/10.4000/midas.1173

Cuenca, J. y Estepa, J. (2019). *La integración del patrimonio en el currículo escolar: una necesidad para la formación de ciudadanía*. Revista de Educación y Cultura.

Cuenca, 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://publicaciones.unex.es/index.php/reidics/article/view/2161

Collao, D. (2019). *La gestión y difusión del potencial educador del patrimonio cultural de Valparaíso y su integración educativa en el segundo ciclo de Educación*. Tesis doctoral, Valladolid. Universidad de Valladolid.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.

Chatterjee, H. J. y Hannan, L. (2020). *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education.* Routledge.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

De Los Reyes, J. L. (2009). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 40,107-123.

Díaz, A. (2018). *Métodos de investigación cualitativa*. Editorial ABC.

Díaz, C. (2018) Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum, en Revista General de Información y Documentación*, *28*(1), 119-142.

Estepa, J. y Cuenca. J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. (pp. 51-71) Gijón: Trea.

Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín, M. (2020). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto EPITEC: Patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. Martín (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo territorio, emociones y ciudadanía*. (pp.483-492) TREA.

Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2018). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Rowman & Littlefield.

Fernández, M. y Navarro, P. (2022). *Colaboración entre escuelas y organizaciones culturales en la educación patrimonia*l. Journal of Cultural Heritage Education.

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet.* Gijón: Trea.

Fontal, O. y Gómez-Redondo. C. (2015). Evaluación de Programas Educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 89-118.

Fontal, O. y Ibáñez-Etxeberria. A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, *33*(1), 15-32.

Fontal, O. y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, *30*(3), 483-500. https://doi.org/10.5209/ARIS.57754

Fontal, O., Sánchez, I. y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *Midas*, 9, 1-18. https://doi.org/10.4000/midas.1474

Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Gijón: Trea.

Fontal, O., Luna, U. e Ibáñez, A. (2021). Educación patrimonial: Clave de futuro para la gestión patrimonial. En I. Arrieta Urtizberea y I. Díaz Balerdi (Eds.), *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 197-216). El Sauzal (Tenerife): PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural.

García, R. (2019). *Identidad y cultura en la infancia*. Ediciones Cultura.

González-Monteagudo, J. (2019). El entorno familiar y la formación del autoconcepto en la infancia. *Revista de Psicología y Educación*, *25*(1), 35-49.

González-Monfort, N. y Pérez-González, R. (2020). *Formación inicial del profesorado y educación patrimonial*. Editorial Universitaria.

González, M. y López, J. (2020). *Patrimonio y educación: Un enfoque contemporáneo*. Editorial Universitaria.

Hooper-Greenhill, E. (2019). *Museums and Their Visitors*. Routledge.

Jamshed, S. (2014). *Qualitative research method-interviewing and observation*. Journal of Basic and Clinical Pharmacy.

Jones, T. (2016). *Herencia y memoria: El valor de los legados familiares.* Heritage Publishing.

Jones, T. y Pérez, L. (2020). Exploración del patrimonio cultural en la educación primaria. *Journal of Cultural Education*, *27*(4), 215-232.

Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O. y Cuenca. J. (2015). Actualidad y tendencias en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 11-14.

Lucas, L. (2019). *La enseñanza del patrimonio y la ciudadania en las clases de ciencias sociales. Un estudio de caso en ESO* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

Mccarthy, E. (2013). The dynamics of culture, innovation and organisational change: A nano-psychology future perspective of the psycho-social and cultural underpinnings of innovation and technology. *AI and Society*, *28*(4), 471-482.

Martínez, P. y Sánchez, R. (2021). *La influencia del patrimonio en la identidad cultural de los jóvenes*. Revista de Educación y Cultura.

Navajas Corral, O. y J. Fernández Fernández. 2019. "La gestión patrimonial desde la responsabilidad social". *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, *17*(2), 285-298. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.020

No, W., Schugurensky, D. y Brenman, A. (2017). *By the people: Participatory Democracy, Civic Engament and citizenship education*, Phoenix: ASU.

Norman, D.A. (2005). *Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos.* Barcelona: Paidós.

Noya Arana, R. (2023). Patrimonio controversial en los libros de texto de la E.S.O.: un análisis documental. *REIDICS*, 12, 50-66. https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.04

Peña, M. y Porcel, A. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artísticodidácticas entre iguales. *Educación artística: revista de investigación*, 10, 133-149.

Pérez, D. y Santiago, R. (2021). Desarrollo del autoconcepto en contextos familiares y escolares. *Psicología Educativa*, *27*(3), 234-247.

Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, *3*(1), 1-42.

Phoenix, C. y Sparkes, A. C. (2019). *Narrative Analysis in Health Research: What Can It Do?*. European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.

Roberts, L. C. (2021). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Smithsonian Institution.

Rodríguez-Gómez, D. y Sánchez-Carretero, R. (2021). *Formación continua en educación patrimonial: desafíos y oportunidades*. Revista de Patrimonio Cultural.

Rodríguez, M. y Pérez, L. (2020). *Construcción de la identidad en la adolescencia*. Editores Juveniles.

Smith, J. (2017). *El entorno familiar y la formación de la identidad*. Family Press.

Smith, J. y García, R. (2019). La educación patrimonial como herramienta de cohesión social. *Revista de Educación Cultural*, 35(2), 123-140.

Smith, L. (2018). *Uses of Heritage*. Routledge.

Trabajo, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

Torregrosa, A. y Falcón, M. (2013). Patrimonios instintivos. En R. Huerta y R. de la Calle (Coords). *Patrimonios Migrantes,* (pp. 125-132). Valencia: PUV.

Vassiloudis, T. (2020). The Role of Cultural Heritage in the Formation of National Identity: A Pedagogical Approach. *Heritage & Society*, *13*(1), 1-14.

**Financiación**
Este texto se enmarca en el proyecto (n°6686) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, "Invasión Patrimonial: Un proyecto de Sensibilización Patrimonial" y en el marco una estancia corta Postdoctoral de la autora en la Universidad de Huelva, Financiada por la Fundación Carolina.

**Agradecimientos**
El presente texto nace en el marco de un proyecto financiado por Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (n°6686) y gracias a Fundación Carolina, quién financio mi estancia postdoctoral en la Universidad de Huelva, al alero del proyecto EPITEC (HUM168 del Plan Andaluz de I+D+I).

## AUTORA

**Damaris Collao Donoso**
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación, por la Universidad de Valladolid, España y posee un Máster en Investigación aplicada a la Educación y un Máster en Cualificación en la misma casa de estudios. Su formación inicial se desarrolló en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde realizó estudios de Pedagogía en Educación General Básica, con Mención en Ciencias Sociales y Castellano. Su línea de investigación es en Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía y la Educación Patrimonial, para el ciclo de Educación Básica. Actualmente, investiga sobre cómo abordar la historia local y el patrimonio cultural en procesos de sensibilización patrimonial y desarrollo de competencias ciudadanas en niños/as y el trabajo en patrimonio controversiales.

damaris.collao@pucv.cl

**Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-3117-2000
**Academia.edu:** https://pucv.academia.edu/DámarisCollao