

## **Patrimonio y comunidad. Perspectivas de la educació patrimonial en Chile (1970- 2015)**

**Macarena Ibarra<sup>1</sup>**

**Resumen:** Pese a haber sido enunciada en los primeros acuerdos internacionales sobre monumentos, la relación entre patrimonio y comunidad ha adquirido mayor relevancia en los últimos años. Se trata de un vínculo que ha incentivado el desarrollo de iniciativas de educación patrimonial, tarea que pese a haber sido esbozada tempranamente, ha pasado a ser parte de una agenda muy vigente. Con el fin de dar una mirada a las perspectivas que ha tomado la educación patrimonial en Chile, este trabajo instala la discusión sobre los cambios en la noción de patrimonio en tanto significó, en parte, la incorporación de la comunidad como importante actor en los procesos de patrimonialización. A la luz, principalmente, de acuerdos internacionales, la segunda parte examina el debate internacional en materia de educación patrimonial desde el interés de crear consciencia por parte de los Estados. En un tercer apartado, se revisa la manera en la que la comunidad ha incrementado su participación en procesos de patrimonialización en Chile, con el fin de plantear algunos desafíos. Desafíos que se hacen especialmente significativos si se considera que, pese a la motivación e interés que se ha planteado en relación al tema, se trata de un campo relativamente nuevo.

**Palabras claves:** Educación Patrimonial; Patrimonio y Comunidad; Patrimonio y Sociedad Civil.

## **Heritage and community. Perspectives on Chilean heritage education (1970- 2015)**

**Abstract:** Despite being denounced in the first international agreements on monuments, the relationship between heritage and community has become more important in the last few years. This is a bond that has encouraged the development of heritage education initiatives task; despite having been described above, it has become part of a very current agenda. In order to have a look at the prospects that took the heritage education in Chile,

---

<sup>1</sup> PUC, Chile.

this paper installs the discussion of changes in equity notion as meant in part, incorporating the community as an important actor in the patrimonialization process. In the light of international agreements, especially the second part examines the international debate on heritage education, since the interest in creating awareness on the part of States. In a third part, it reviewed the way the community has increased its participation in heritage processes in Chile, in order to raise some challenges. Challenges become especially significant when one considers that, despite the motivation and interest have been raised on the issue, it is a relatively new field.

**Keywords:** Heritage Education; Heritage and Community; Heritage and Civil Society.

### **Patrimonio e comunidade. Perspectiva da educação patrimonial Chilena (1970-2015)**

**Resumo:** Apesar de ser denunciada nos primeiros acordos internacionais sobre monumentos, a relação entre o patrimônio e comunidade tornou-se mais importante nos últimos anos. Este é um vínculo que tem incentivado o desenvolvimento de iniciativas de educação patrimonial, tarefa apesar de ter sido descrita anteriormente, tornou-se parte de uma agenda muito atual. A fim de ter um olhar para as perspectivas de que tomou a educação patrimonial no Chile, este trabalho instala a discussão sobre mudanças na noção de patrimônio como significou, em parte, incorporando a comunidade como um importante ator no processo de patrimonialização. À luz de acordos internacionais, principalmente, a segunda parte examina o debate internacional sobre educação patrimonial desde o interesse em criar consciência por parte dos Estados. Em uma terceira parte, é revisada a maneira pela qual a comunidade tem aumentado a sua participação nos processos de patrimonialização no Chile, a fim de levantar alguns desafios. Desafios que se tornam especialmente significativos quando se considera que, apesar da motivação e interesse que tem sido levantados sobre a questão, se trata de um campo relativamente novo.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial; Patrimônio e da Comunidade; Patrimônio e da Sociedade Civil.

#### **Introducción**

Este trabajo propone, en primer lugar, que la relación entre patrimonio y comunidad se debe entender a la luz de los cambios en la noción de patrimonio en las últimas cinco décadas. Se trata de una transformación que ha significado y resultado en cambios respecto del tipo de objeto, de la escala temporal y espacial, de aquello que se concibe como patrimonial, mientras también se ha reflejado en una nueva relación del patrimonio con la comunidad (Ibarra, 2015a). En este escenario, la comunidad ha pasado a ser partícipe de los procesos de patrimonialización en sus diferentes etapas, desde su identificación, reconocimiento y registro, hasta las fases de gestión y de uso.

Pero pese a que la relación entre patrimonio y comunidad se ha fortalecido desde fines del siglo XX, ya había sido enunciada – en términos de creación de consciencia respecto de los monumentos- en los primeros acuerdos y encuentros internacionales en relación a los monumentos, primero, y al patrimonio, después. Estos asuntos quedaron en una suerte de periodo de latencia que, en las últimas décadas del siglo XX, se instalaron definitivamente en la agenda. A partir de entonces, las iniciativas de educación patrimonial florecieron.

Con el fin de abordar la experiencia nacional en el marco de una mirada de orden más general, a continuación se plantean algunas perspectivas de la educación patrimonial en Chile. De ahí que tras la revisión de los cambios en la noción de patrimonio y de los incipientes debates a nivel internacional en la materia, el texto se concentra en la manera en que la comunidad intensifica su participación en procesos de patrimonialización formales para, desde ese rol, comprender algunas iniciativas de educación patrimonial, en la última parte del trabajo.

### **La “desacralización” del patrimonio**

La transformación de la noción de patrimonio durante las últimas décadas, con diferentes ritmos y a distintas velocidades, se debe entender en una perspectiva internacional y, por tanto, de orden más general. Los cambios en su objeto, en su escala y en su relación con la comunidad, han derivado en la configuración y referencia a nuevos tipos patrimonios que valoran nuevos objetos y espacios (Ibarra, 2015b: 18), ampliando la noción de patrimonio hacia un concepto más integral. De esta manera, la actual noción de patrimonio exige comprender también cómo se ha modificado la noción de monumento, cambios que tienen que ver con la manera en que se ha comprendido el pasado. La concepción monumental en la que fueron definidas las primeras regulaciones de protección patrimonial, en Europa a partir del siglo XIX y en América Latina, a partir de la segunda década del XX, fue superada en la segunda mitad del siglo XX. La ampliación del significado de lo que se entiende como patrimonio avanzaba así “...desde los objetos y monumentos arqueológicos, históricos y artísticos de los sectores dominantes y de la llamada alta cultura, sino también de diversas prácticas, tecnologías tradicionales, la

memoria de pequeños grupos y múltiples objetos de la cultura popular.” (Cardini, 2013: 135).

Tales cambios se han vinculado a diferentes procesos políticos, culturales y disciplinares y, se han visto reflejados en la creciente participación de las comunidades en procesos de patrimonialización, mientras han abordado también la gestión del patrimonio. Si los primeros debates acerca de los monumentos estuvieron en manos de especialistas, hacia fines del siglo XX ya era un hecho que las comunidades tenían mayor protagonismo en este ámbito. La comunidad pasó a ser el actor que validaba el proceso de reconocimiento y de valoración, iniciándose una nueva manera de comprender la patrimonialización.

La noción de patrimonio en las últimas décadas ha pasado a concebirse como un proceso cultural, más que como un acontecimiento (Samuel, 2008). Como proceso, se reconoce que el patrimonio tiene que ver con diferentes etapas que se inician con una fase de reconocimiento y de valoración de un objeto- sea cual fuere su naturaleza- en la cual este es significado o resignificado, y que constituye el punto de partida para su conservación. A partir de entonces, se está frente a una fase de gestión, esencial para hacerse cargo del destino de ese objeto. Fundamental al respecto es la pertinencia del uso que se le otorgue, la que debe ser consistente con la significación y sentido del mismo. En definitiva, el complejo proceso de patrimonialización arranca con la identificación y reconocimiento de un objeto como significativo para una comunidad y, en adelante, su gestión y uso es fundamental para garantizar su destino. Y la comunidad participa en todas estas fases.

Así, la comunidad comenzaba a compartir con especialistas el expertiz referido a temas de patrimonio. Más aún, hoy, pese a todas las diferencias que puedan plantearse respecto del patrimonio, hay algo común en todo proceso de patrimonialización en tanto debe ser reconocido y significado por una persona, grupo o comunidad y comprendido como una construcción social (Dormaels, 2011), mientras la exclusiva validación o legitimación de un experto se hace insuficiente.

La participación de la comunidad en tales procesos, vuelve a nutrir la noción de patrimonio. El concepto de patrimonio se ha vitalizado con las ideas de desarrollo sostenible como forma de gestión de contextos urbanos y también de entornos naturales.

Siguiendo a Dormaels, el patrimonio ha pasado a ser una posible herramienta de gestión sostenible de los recursos y, en este sentido, el turismo, la renovación urbana o la preservación de actividades agrícolas se vuelve sostenible “cuando, mediante, la conservación del patrimonio, participa en la mejora de calidad de vida de las comunidades y respeta más el medio ambiente.” (Dormaels, 2012: 14). Visto así, la función y el uso, fundamental en el destino del patrimonio pueden ser potenciados bajo el concepto de desarrollo sostenible. El autor va más allá, al proponer el concepto de ecopatrimonio: “como un patrimonio concebido, protegido y explotado por una comunidad, que puede ser reconocido por un poder legal, que contribuye al desarrollo presente de la comunidad y de su calidad de vida y cuyo fin es preservar, comunicar y transmitir su cultura viva.” (Dormaels, 2012: 15)

El giro de un proceso clásico de patrimonialización a un proceso liderado por la comunidad coincide, de alguna manera, con lo que diversos autores, han reconocido como la “desacralización del patrimonio”. De haber sido por largo tiempo una idea más bien “sagrada”, pasó a ser parte de la vida cotidiana. La comunidad pasó a ser protagonista de los procesos de patrimonialización, mientras el fenómeno de la globalización consagraba una mayor empoderación local en la construcción social del proceso en el último tercio del siglo XX (Dormaels, 2012: 10). De este modo, el rol de la comunidad que a su vez podía entregar legitimación social a las minorías, daba inicio a una nueva legitimación, la legitimación social del patrimonio (Dormaels, 2012).

De ahí que además de entender el patrimonio como un recurso de lo local, con todas sus posibilidades y también como una figura de legitimación de la comunidad, la revisión de estos cambios resulta central para comprender la dimensión patrimonial en un sentido amplio y, de paso, verificar la importante tarea que significa atender dicho desafío. Más aún, es desde esta perspectiva que, se plantea la importancia de abordar la educación patrimonial.

### **Patrimonio y educación en debate**

La relación de patrimonio y educación entonces, se busca comprender en el marco del cambio de una mirada monumental del patrimonio, a la valoración de lo social y de lo

cotidiano; y desde una lógica en la que solo incidían los expertos y los Estados a una dialéctica en la que participan comunidades, grupos e individuos. Los cambios y los avances vinculados a la noción de patrimonio, acaecidos en los últimos cincuenta años, permiten ubicar el paulatino vínculo de la comunidad con su patrimonio, de manera creciente y evidente desde fines del siglo XX. No obstante, una mirada con mayor atención, evidencia que el rol de la comunidad respecto a este proceso contaba ya con tempranas referencias en cartas y acuerdos internacionales, que se ocuparon de debatir en torno a los monumentos y a la manera de abordar su conservación. Asimismo, de manera más sutil, pero con cierta importancia, aparecía también en los primeros acuerdos la importancia de la educación “patrimonial”.

Los debates sobre los monumentos y el patrimonio, quedaron consignados en el desarrollo y en la evolución de las cartas internacionales, durante los últimos ochenta años. Una revisión de tales acuerdos permite visualizar la evolución del concepto de patrimonio en el tiempo, mientras recojen los elementos que determinan su gestión o la concepción de diferentes ideas, por ejemplo, relacionadas a la autenticidad y a la veracidad. Desde el primer acuerdo internacional referido a los monumentos históricos - la Carta de Atenas, en 1933-, hasta cartas recientes, es posible observar la manera en que el patrimonio ha sido concebido. De monumentos individuales -con importancia histórica y arquitectónica- a conjuntos; desde edificios monumentales a piezas de carácter más simbólico; el reconocimiento del patrimonio natural; y, desde fines del siglo XX, la emergencia de nuevas categorías tales como paisajes culturales, patrimonio inmaterial y patrimonio industrial, figuras que fueron definidas con cartas específicas. (Ibarra, 2015a: 18)

Pero además de los cambios a través del tiempo, la lectura de las cartas internacionales también registra ciertas continuidades. Permanencias referidas, por ejemplo, a la motivación por promover legislaciones por parte de los países para contribuir a la creación de conciencia y la colaboración interdisciplinar; o el rol que los Estados deben tener en relación a los monumentos; la importancia de la creación de conciencia respecto de los monumentos y del patrimonio cultural; la concepción del patrimonio como un derecho y la tensión que queda entre lo privado y lo público. Estos son asuntos que remiten a la relación entre patrimonio y comunidad y que, en diferentes contextos, han conovocado a plantear iniciativas de educación patrimonial.

En 1931, la Carta de Atenas sobre los monumentos, hizo hincapié en la necesidad de generar acuerdos entre los diversos Estados, señalando que el espíritu debía apuntar a consagrar a los monumentos como un derecho de las comunidades contra el interés privado. Para ello, se propuso superar las diferencias entre las legislaciones de cada país, con la finalidad de conciliar el derecho público y el derecho privado a la vez que se instó a asegurar las condiciones apropiadas para que los Estados encontraran adhesión en la comunidad nacional. Se planteaba la necesidad de que cada Estado y su comunidad, tuvieran en consideración el sacrificio que los propietarios de monumentos realizan en pos del interés general (Carta de Atenas, 1931: Artículo II). Más aún, la misma carta enfatizaba que para alcanzar la conservación de monumentos era de suma importancia generar afecto y respeto. En ese sentido, los educadores debían cumplir el rol de educar desde la infancia y la juventud, con el fin de fomentar el respeto y evitar la degradación física de los monumentos (Carta de Atenas, 1931: Artículo VII).

En relación al rol de la educación, la Carta insistía que era importante generar hábitos desde temprana edad para evitar que la comunidad realizara actos que pudiesen poner en riesgo a los monumentos. Así, se consideraba prioritario sensibilizar a la comunidad bajo la mirada de otorgar significados y fomentar el interés por la protección de aquello concebido como legado. Para ello, era importante que cada Estado y sus instituciones pertinentes generasen publicaciones periódicas sobre el inventario de sus monumentos históricos, acompañados de fotografías y noticias como manera de darlos a conocer (Carta de Atenas, 1931: Artículo VII.).

Tres décadas después de esas tempranas referencias planteadas en Atenas, la Carta de Venecia, en 1964, enfatizaba que la comunidad tenía el rol de cuidar la unidad de las obras monumentales, al ser expresión de los valores humanos y parte del patrimonio común, mientras entendía que las generaciones futuras eran responsables de la salvaguardia del patrimonio, para que sus valores y significados fueran transmitidos en toda la riqueza de su autenticidad. (Carta de Venecia, 1964: Introducción). En este sentido, la Carta señalaba que los trabajos de conservación y de restauración debían ir acompañados de la elaboración de documentación precisa con ilustración de dibujos y fotografías, los que debían ser depositados en archivos públicos, a disposición de

investigadores, y publicados para su difusión hacia la sociedad civil (Carta de Venecia, 1964:Artículo 16).

Pese a no plantearse la educación patrimonial como un tema de fondo, se reconocía en la Carta de Venecia que las obras monumentales estaban cargadas de un mensaje espiritual del pasado y que, por tanto, eran testimonio vivo de las tradiciones seculares“... La humanidad, que cada día toma conciencia de la unidad de los valores humanos, los considera como un patrimonio común, y de cara a las generaciones futuras, se reconoce solidariamente responsable de su salvaguarda. Debe transmitirlos en toda la riqueza de su autenticidad.” (Carta de Venecia, 1964: Introducción).

Pero la Carta de París, en 1972, marcó un giro en el énfasis que la discusión ponía en el rol de la comunidad. En ella se destacaba que los Estados miembros de la UNESCO eran responsables de la protección y conservación del patrimonio de carácter universal, al ser un bien general de toda la humanidad. Así, en este encuentro se consideró que las convenciones, recomendaciones y resoluciones internacionales relevaban el patrimonio cultural y natural como fundamentales para todos los pueblos del mundo y, por tanto, la conservación de estos bienes únicos e irremplazables se concebía como responsabilidad de toda la comunidad humana (Carta de París, 1972: Introducción).

La Carta de 1972 señalaba que los Estados partes de dicha convención debían estimular, en sus pueblos, el respeto y aprecio al patrimonio cultural y natural. Para ello, se debían generar programas de educación y de difusión. Asimismo, debían informar ampliamente a las comunidades nacionales sobre las amenazas que existían sobre el patrimonio y las actividades emprendidas para su resguardo (Carta de París, 1972:VI. Programas Educativos, Artículo 27). La creación de conciencias respecto de los monumentos fue un tema que se levantó en este encuentro mientras se planteó que los países parte de la Convención tenían la obligación de identificar, conservar y rehabilitar los bienes significativos de carácter mundial. Para ello, cada Estado debía transmitir a las futuras generaciones el valor del patrimonio cultural y natural de su territorio. Con el fin de promover la conciencia respecto de los monumentos, cada Estado debía actuar por su propio esfuerzo hasta el máximo de los recursos dispuestos y, en caso de ser necesario, podía solicitar asistencia y cooperación internacional para fines financieros, artísticos,

científicos y técnicos (Carta de París, 1972: II. Protección Nacional y Protección Internacional del Patrimonio Cultural y Natural, Artículos 4-5).

Al encuentro de Quito, en 1967, conocido por las Normas planteadas para los centros históricos latinoamericanos, le sucedió el año 1977, un encuentro que se enfocó en debatir acerca de la política de conservación integral de los centros históricos. En la reunión se planteó la necesidad de estimular una formación patrimonial amplia partiendo por los especialistas, tal como arquitectos urbanistas, y sumando a otros expertos afines “...paralelamente a la educación de los cuadros profesionales calificados en las técnicas de restauración existentes, a los lineamientos de acción enumerados... Se advierte la necesidad de una amplia campaña de concienciación acerca no sólo del valor cultural sino del carácter social y viviente de los centros históricos, a través de los medios masivos de comunicación y los sistemas educacionales en todos los niveles.” (Carta de Quito, 1977:13-14)

A fines de la década de los ochenta, las referencias respecto del rol de la comunidad, de la creación de conciencia respecto de los monumentos y de la educación patrimonial, comenzaba a ser entendida también en términos de participación comunitaria. En la Carta de Washington, el año 1987, se plantearon medidas más concretas en tanto la formación en el patrimonio se comprendió en relación a la participación de los habitantes en sus territorios. Se consideró que para promover la participación de la comunidad era indispensable promover un programa de información desde la edad escolar (Carta de Washington, 1987).

Si bien desde la década anterior se aludía de manera más concreta al tema de la educación en relación al patrimonio, a fines del siglo XX cobraría más sentido al activarse con fuerza la idea de participación comunitaria. Especialmente cuando, tras el cambio del objeto patrimonial como monumento artístico, histórico y científico, a inicios del siglo XX, pasaban a incorporarse entornos, conjuntos y la naturaleza, hasta avanzar en los años noventa a la relación entre cultura y paisaje natural e incluso a la valoración de fiestas, tradiciones, expresiones orales, rituales, saberes y técnicas. De alguna manera, se daba cuenta del cambio de una visión monumental a una más doméstica en la que la relación del hombre y la naturaleza era significativa, hasta avanzar hacia lo social y lo cotidiano.

Pese a haberse declarado tempranamente la relación entre patrimonio y comunidad y, de haber tomado forma, en parte, a través de la educación patrimonial, la incorporación de la comunidad en procesos de patrimonialización arrancaba con mayor vigor a fines del siglo XX. Sobre la base de un proceso de patrimonialización comprendido desde el reconocimiento y valoración de un objetivo hasta su propia gestión, la educación patrimonial aparecía como clave para entregar las herramientas y levantar las discusiones acerca de lo que implicaba el proceso, su administración y su adecuada gestión con participación y en beneficio de la comunidad. En Chile, a partir de la década de los noventa se puede registrar claramente ese momento en el que la comunidad comenzó a ser parte de procesos de patrimonialización oficiales, hecho que sería sucedido por mayores iniciativas de educación patrimonial.

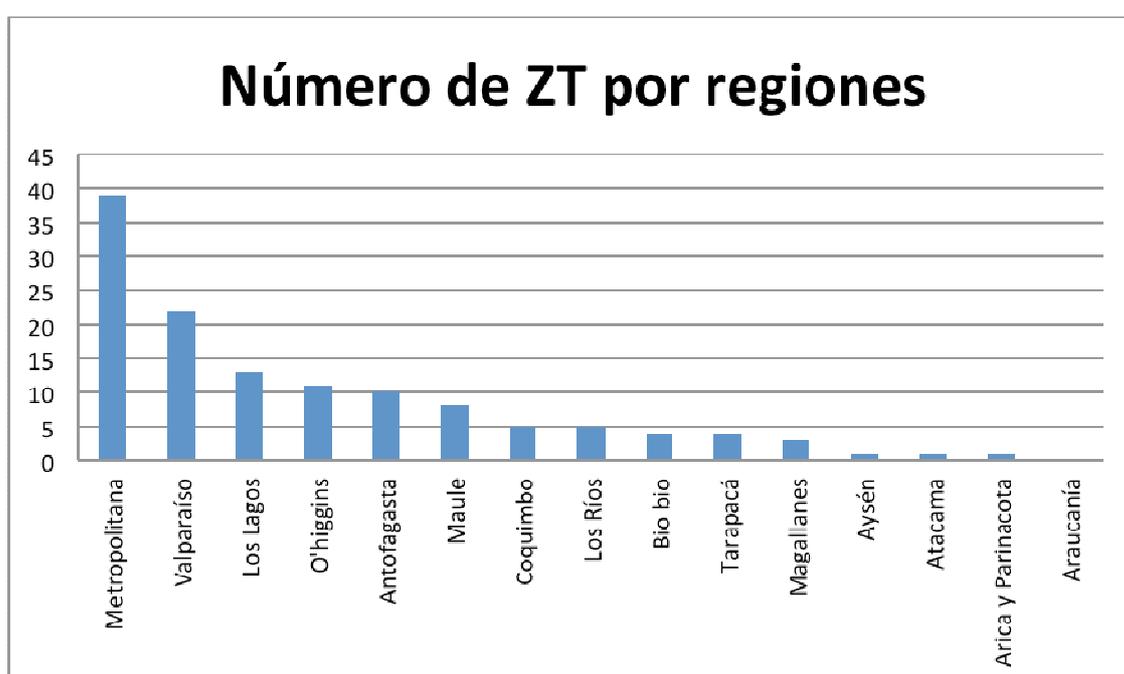
### **Patrimonio y comunidad en Chile**

Una mirada a la declaración de Zonas Típicas (ZT) –figura que delimita una zona, conjunto, centro histórico, área o entorno de monumento, concebida como monumento nacional- por el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) da cuenta, desde sus declaratorias, de la participación de la comunidad en procesos de patrimonialización formal. Especialmente en contextos urbanos, la sociedad civil, ha participado de manera importante en estos procesos, contribuyendo a identificar y definir dichas zonas. No se debe obviar que, en numerosos casos, las razones para que ello ocurra van más allá de un mero interés patrimonial y responde a otros asuntos que afectan, por ejemplo, a barrios y, en definitiva, a la calidad de vida de sus habitantes, vinculado o no a una crítica acerca del sistema normativo e institucional de protección del patrimonio. Así lo refiere Salazar, para el caso mexicano, al indicar que parte de los movimientos sociales patrimonialistas se fundan en la debilidad que existen en los instrumentos legales para la defensa del patrimonio o bien, el incumplimiento de la ley (Salazar, 2006: 77).

Si se pone atención en la declaratoria de ZT, a nivel nacional, desde la década de 1970, año en el que al alero de la Ley 17.288 de Monumentos Nacionales emergió esta nueva figura, el rol de la comunidad en el proceso se evidencia como fundamental. Desde su emergencia como figura de protección patrimonial, las ZT se incrementaron en el país a

partir de la década del noventa. De un total de 127 ZT, declaradas entre el año 1971 y 2015, las regiones de Santiago y Valparaíso, lideran la tabla con 39 y 22, respectivamente; y le siguen la región de Los Lagos, O'Higgins y Antofagasta, con 13, 11 y 10 ZT declaradas hasta la actualidad; mientras, el resto de las regiones se ubican muy por detrás y, la región de la Araucanía, carece de declaratoria alguna de esta figura (Ver Fig. 1).

Figura 1. ZT en Chile por regiones.



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a registros del CMN.

Por concentrar, las regiones de Santiago y Valparaíso, el mayor número de ZT en el país, es preciso examinar en detalle cómo se ha visto incorporado el rol de la comunidad en estas denominaciones. En una revisión general, se podría identificar que los principales agentes que lideraron los procesos de solicitud de ZT han sido el Estado, grupos de profesionales y especialistas, los gobiernos locales y sectores de la sociedad civil. Ateniéndonos, entonces, a las ZT declaradas históricamente en ambas regiones, se tiene que entre la década de 1970 y 1980, las solicitudes correspondieron en su totalidad a iniciativas del Estado. La década siguiente, entre 1980 y 1990, las declaratorias solicitadas por parte del Estado mantuvieron una tendencia significativa con un total de ocho

iniciativas. Sin embargo, en esta década también se encontró una propuesta a cargo de especialistas, una solicitud por parte del gobierno local y una primera solicitud por parte de la sociedad civil. Se trataba, esta última, de la Directiva de la Junta de Vecinos Barrio Concha y Toro, en la ciudad de Santiago que, en 1989, había logrado declarar el Sector calle Enrique Concha y Toro, como ZT. Este primer episodio se hizo más evidente en las décadas siguientes, cuando aumentaron a seis las iniciativas lideradas por la sociedad civil, entre los años 1991 y 2000 y, posteriormente, incrementaron a once, entre los años 2000 y 2015. En estas dos últimas décadas, decrecía el número de declaratorias solicitadas por el Estado; mientras, la labor de los gobiernos locales en esta tarea sería bastante irregular en el tiempo y la participación de sectores profesionales y de especialistas, también se incrementaba. (Ver Fig 2).

Figura 2. Cuadros con declaratorias de ZT en Chile de acuerdo a solicitantes.

Solicitadas por Estado			
Rango	RM	Valparaíso	Total
1971-1980	1	4	5
1981-1990	7	1	8
1991-2000	5	2	7
2001-2015	2	5	7

Solicitadas por especialistas			
Rango	RM	Valparaíso	Total
1971-1980	0	0	0
1981-1990	0	1	1
1991-2000	1	1	2
2001-2015	3	1	4

Solicitadas por gobierno local			
Rango	RM	Valparaíso	Total
1971-1980	0	0	0
1981-1990	0	1	1
1991-2000	5	1	6
2001-2015	2	0	2

Solicitadas por comunidades vecinales			
Rango	RM	Valparaíso	Total
1971-1980	0	0	0
1981-1990	1	0	1
1991-2000	4	2	6
2001-2015	8	3	11

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a registros del CMN.

Los instructivos de intervención, pautas orientadoras sobre la gestión de las ZT, comenzaron a ser formulados también con apoyo o participación de la comunidad. Para la ZT denominada “Sector delimitado por las calles Viel-Matta-San Ignacio-Rondizzoni”, en la ciudad de Santiago, el equipo de profesionales que lideró el proyecto de instructivo de intervención, diseñó un plan de participación de la comunidad para integrar activamente a los

vecinos. El objetivo principal era trabajar conjuntamente los aspectos a definir en dicho Instructivo. La integración de ellos al proceso fue de vital importancia en tanto los vecinos habían tomado la iniciativa de la declaración de esta ZT para proteger las cualidades urbanas, arquitectónicas e históricas de su barrio y, de esta manera, preservar su calidad de vida. Este trabajo de participación ciudadana contó con los vecinos del Barrio Matta-Viel, pero también con el apoyo institucional del Consejo de Monumentos Nacionales (CMN), la Municipalidad de Santiago, el Centro de Patrimonio Cultural UC y las Juntas de Vecinos 11 y 12 de dicho Barrio (Pardo et al., 2012).

Tempranamente se pudo observar que se requería promover la educación patrimonial, en torno a la gestión y a la administración de este bien patrimonial. De ahí que se propuso un plan de trabajo de actividades con los vecinos. Se realizó un primer taller, con el fin de sensibilizar a la comunidad acerca de la importancia de las declaratorias de ZT y de la formulación de los instructivos de manejo de las mismas, especialmente en la protección de sectores urbanos patrimoniales desde la visión de los diferentes actores públicos, visualizando posibles oportunidades (Ver Fig 3).

Figura 3. Afiche del primer taller realizado con los vecinos de la ZT Matta Viel, diciembre de 2012.

**Desafíos de la declaratoria de Zona Típica  
El caso del Barrio Viel**



**Financia:**  **Con el apoyo de:**   

Este taller se enmarca en el proyecto financiado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a través de FONDIRT (proyecto núm. 14767-2), investigador responsable Juan Camilo Pardo, co-investigadores Horacio Torreal, Umberto Soriano y Macarena Barria.

**Lunes 20 de Diciembre 18:30-20:30 hrs.**

**Lugar: Teatro Parque Cousiño  
San Ignacio 1249  
Santiago**

**Programa**

18:30 Presentación: Palabras de **Juan Camilo Pardo**, responsable del proyecto FONDIRT "Propuesta de elaboración de Instructivo de Intervención para la Zona Típica."

18:40 **Fernando Pérez**: Arquitecto, Director del Centro del Patrimonio Cultural UC.

18:55 **María Fernanda Rojas**: Arquitecta, Consejo de Monumentos Nacionales.

19:10 **Sandra Gysling**, Departamento de Urbanismo, Ilustre Municipalidad de Santiago.

19:25 **Mireya Pinto**, Presidenta de la junta de Vecinos nº12, Barrio Viel.

20:00 **Juan Camilo Pardo**, Arquitecto, Coordinador del Centro del Patrimonio Cultural UC.

• Actividades en desarrollo por el proyecto FONDIRT.  
• Trabajo con los Vecinos

20:30 Cierre.

Fuente: Fondart, proyecto núm. 14767-2, "Propuesta de elaboración de Instructivo de Intervención para la zona típica "Sector delimitado por las calles Viel-Matta-San Ignacio-Rondizzoni" en la comuna de Santiago.

Un segundo taller de trabajo conjunto con los vecinos, recogió como base los resultados del análisis preliminar del sector realizado en el primer seminario, y abordó la discusión de criterios de protección para las edificaciones y la definición de normativas aplicadas a estos criterios. Se trabajó sobre planos con los vecinos con el fin de identificar los aspectos positivos y negativos de la ZT, así como la visión a futuro de este sector en un horizonte de diez años. Las preguntas que dirijieron el encuentro fueron las siguientes: ¿qué es para usted lo propio que identifica a su barrio como tal?, ¿qué aspectos positivos identifica en su barrio?, ¿qué aspectos negativos identifica en su barrio?, ¿cómo imagina su barrio a futuro? A continuación, se solicitó una calificación inicial de los inmuebles del sector, otorgándoles una calificación de 1 a 4, siendo 1 el menos valioso y 4 el más valioso. A partir de este taller el equipo recogió información, de primera fuente, para ser incorporada en la propuesta de instructivo mientras se elaboró un plano donde se pudieron visualizar dichos resultados (Ver Fig. 4).

Figura 4. Valoración de inmuebles por parte de los vecinos



Fuente: Fondart, proyecto núm. 14767-2, "Propuesta de elaboración de Instructivo de Intervención para la zona típica "Sector delimitado por las calles Viel-Matta-San Ignacio-Rondizzoni" en la comuna de Santiago.

Una actividad posterior, fue imprimir los planos de calificaciones de los inmuebles, alturas, usos del suelo, antejardines, y una prueba de colores para definir los pantones a ser utilizados en la pintura de las edificaciones, con el fin de que los vecinos pudieran conocer el avance y recibir su opinión. Este trabajo fue complementado con un plano de gran formato, donde se pudieron apreciar todas las edificaciones en fotografía y en su contexto urbano, con el fin de discutir sobre las calificaciones de inmuebles propuestos y las alturas propuestas. De esta manera, en conjunto con la propia comunidad que había liderado el proceso de declaratoria de su ZT, se elaboró el único instrumento posible, hasta ahora, de operar como un indicador para el destino de esta figura. De ahí que la importancia y el rol de la organización y de la participación de la comunidad, así como el adecuado

entendimiento de dicha participación hayan sido fundamentales en el proceso. Y, de paso, la participación comunitaria en un proceso de gestión de ZT confirmaba la importancia de la educación patrimonial.

### **Educación patrimonial como derecho**

Más allá del debate, los acuerdos internacionales y las primeras iniciativas que se pueden vislumbrar, el patrimonio emerge en Chile como un derecho constitucional. En relación a los deberes y derechos relacionados a la educación, en el Capítulo III de la Constitución vigente, se menciona que “La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.” (Constitución de Chile, 1980: Cap. III, artículo 10). De acuerdo a la Carta Fundamental, el Estado chileno debe promover los diferentes niveles educativos de manera gratuita y, en los casos que corresponda, obligatoria. Lo interesante es que señala también que “...Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.” Incluso, más allá, existe un mandato concreto de hacer partícipe a la comunidad de este proceso: “Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación...” (Constitución de Chile, 1980: Cap. III, artículo 10).

No deja de ser de interés que un derecho de la comunidad sea la protección e incremento del patrimonio cultural de su Nación, y que éste sea parte del derecho a la educación. Efectivamente, la mirada educativa, ha sido comprendida en la actualidad como fundamental para lograr de que el patrimonio sea “conocido, comprendido, valorado y transmitido por la sociedad que lo recibe y que lo lega” (Calaf y Fontal: 18). Por una parte, recién hace menos de una década, se ha comenzado a instalar este tema en la agenda nacional, tanto desde un punto de vista curricular, no de manera obligatoria, sino que incorporando algunos contenidos vinculados al patrimonio cultural, en diversas asignaturas, pero también a través de actividades de difusión y extensión mediante

entidades, tal como el CMN y organizaciones de la sociedad civil (Ibarra y Ramírez, 2014: 41).

Por otra parte, las iniciativas de educación patrimonial no formales tienen tanto impacto en la comunidad como aquellas destinadas a niños y jóvenes en establecimientos escolares. A partir de un catastro realizado en Chile, acerca de las diversas iniciativas a nivel local de educación patrimonial, se puede observar también que el foco de esas audiencias se amplía a distintos grupos etáreos (Ibarra et al., 2015). De las 346 comunas chilenas, sólo 38 comunas cuentan con iniciativas de educación patrimonial. Tales iniciativas corresponden a proyectos, planes y programas orientados al rescate, transmisión y difusión del conocimiento a través de la elaboración de cursos, recorridos permanentes, guías y material escrito o audiovisual destinado a la capacitación, formación y creación de conocimiento en torno al patrimonio en una comuna o localidad de algún tipo, excluyendo aquellas iniciativas formales que tengan que ver con escuelas u otras instituciones educativas, no obstante, algunos proyectos se puedan escolarizar o formalizar.

Pese a las diferencias de recursos que disponen los municipios, las iniciativas de educación patrimonial no responden a un criterio asociado a ellos. Es posible identificar esfuerzos educativos en comunas de bajos recursos, tal como la comuna de Lo Espejo en la Región Metropolitana, y en comunas bien posicionadas económicamente, como en Valdivia o en Viña del Mar. Sin embargo, las motivaciones para la creación de estas iniciativas responden a objetivos diversos. En el caso de comunas como Lo Espejo, los esfuerzos por rescatar el patrimonio, hacerlo parte de la ciudadanía y revitalizarlo, responden a una estrategia turística y económica para dar valor a la comuna, y protegerla ante actividades que pudiesen responder únicamente a negocios privados. En el caso de comunas como Viña del Mar, consolidadas en el turismo, se presume que la intención es fortalecer una identidad patrimonial así como vincularse a otras comunas aledañas en su región, para situarse como polo patrimonial, en relación a la relevancia que posee Valparaíso como Patrimonio de la Humanidad.

De interés resulta que del total de comunas que registraron iniciativas de educación patrimonial, diecisiete corresponden a la Región Metropolitana y Valparaíso, nueve a la zona norte (hasta la Región de Coquimbo), y doce se ubican entre la Región del Maule y

Magallanes, lo que revela que sí existe una centralización respecto de la ubicación de estas iniciativas, ya que la zona central concentra la mitad de las mismas. Respecto de la escala de las iniciativas, del total de 53 proyectos de educación patrimonial presentes en las 38 comunas identificadas, sólo nueve corresponden a iniciativas de escala barrial, mientras 44 se enfocan en el nivel comunal. Lo anterior obedece al carácter que poseen recorridos patrimoniales, catastros y guías comunales de patrimonio, entre otros ejemplos, los que indican que la educación patrimonial es concebida como una instancia que, en la mayoría de los casos, debe ser dirigida desde el municipio, y aplicable a toda la comuna, para construir una ciudadanía que valore su patrimonio comunal.

En general, las iniciativas tienden a rescatar y valorar el patrimonio material, y sólo diez de las 53 iniciativas, se orientan exclusivamente al patrimonio inmaterial de la comuna. Las propuestas se desarrollan, casi en su totalidad, en el ámbito no formal, ya que un significativo número de proyectos se desarrollan como talleres temporales o concursos, y no pasan a ser actividades de formación ciudadana permanente en torno al patrimonio, ni formalizados a través de instituciones educativas o como cursos periódicos. Las excepciones, no obstante, son de interés. En la comuna de Camiña (Región de Tarapacá), el Proyecto “Por el Chile que soñamos” se formalizó y se pasó a implementar en acompañamiento a toda la enseñanza escolar, desde pre-básica a media, con el apoyo de la Fundación para la Superación de la Pobreza, a través de la realización de diversos talleres como dibujo, fotografía, telar, vinculados al fortalecimiento de la identidad indígena local por medio de la puesta en valor del patrimonio cultural local.

Otra valiosa excepción la constituye el “Programa de educación patrimonial Escuela Andina” en San Pedro de Atacama que, entre los años 2000 y 2006, funcionó como un curso de difusión del patrimonio cultural y natural atacameño y quechua, en cuyo marco egresaron 93 alumnos, mayoritariamente pertenecientes a comunidades atacameñas de las comunas de Calama y San Pedro de Atacama. Sin embargo, y ante el éxito y aporte a la comunidad que significó el programa, desde el año 2007 la Escuela Andina fue acreditada como Diploma de la Universidad Católica del Norte, recibiendo el nombre de “Diploma en Patrimonio Cultural Atacameño”. La sede donde se imparte se encuentra en la misma comuna de San Pedro de Atacama y el programa se mantiene orientado a las comunidades atacameñas.

La tercera excepción a la no formalidad de las iniciativas de educación patrimonial se encuentra en la comuna de Coquimbo, donde se ha implementado el Taller de Educación Patrimonial “Ciudad Como Escenario de Aprendizaje”, consignado en el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) como una actividad permanente, y que comenzó aplicándose en las Escuelas Manuel de Salas, en Guanaqueros, y Cardenal Caro, en El Llano, y se fue extendiendo progresivamente a todas las escuelas municipales de la comuna, con lo cual la cultura local buscó abrirse a la temática de formar a los estudiantes en el reconocimiento del patrimonio local, para incorporarlo a su actividad escolar.

Que 50 de las 53 iniciativas no sean formales, no merma su relevancia y potencial para educar en el patrimonio. Por el contrario, demuestra que la educación patrimonial pertenece a la comunidad en su más amplio sentido. Iniciativas tales como catastros de patrimonio, talleres incipientes en la materia y concursos, se perfilan como los primeros pasos para la construcción de una formación patrimonial más sistemática en las comunas. En este sentido, en todas las iniciativas se encuentra presente la acción del Municipio, y la intervención de numerosos actores, destacando las juntas de vecinos, universidades, centros culturales, agrupaciones patrimoniales, museos, y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, entre otras. Esta diversidad de actores apunta también al objetivo de convocar a la mayor cantidad de entidades vinculadas a la comuna.

Respecto de las actividades concretas llevadas a cabo a partir de las iniciativas, es relevante precisar algunos elementos. En el norte de Chile, los proyectos se relacionan con el rescate de la identidad indígena, la multiculturalidad, la conservación de las Iglesias Andinas y otras manifestaciones históricas de una religiosidad sincrética, para lo cual la educación patrimonial toma forma de talleres y escuelas orientadas a generar productos visibles tal como ensayos, expresiones artísticas y documentos escritos y audiovisuales, como el caso del documental “Iglesia de Nuestra Señora del Carmen de Chañaral, proyectando el fervor religioso de una Provincia Minera”, en la comuna de Chañaral.

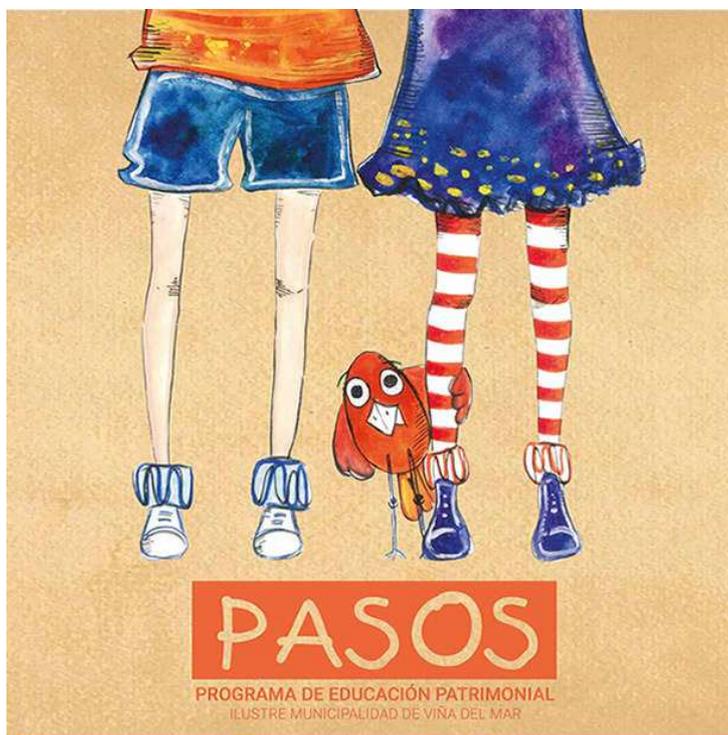
En el caso de las comunas de la Región del Maule hacia el sur, las actividades tienen que ver con guías y recorridos patrimoniales por las ciudades, el reconocimiento de los barrios y su identidad campesina, además del desarrollo del Senderismo, concursos de difusión de patrimonio para jóvenes, y la realización de catastros de viviendas y otras

edificaciones patrimoniales. De Valdivia al sur, aparecen con mayor frecuencia los talleres, la creación de libros de rescate patrimonial como en San José de Mariquina, documentales audiovisuales como en el caso de Puerto Montt y concursos fotográficos para los habitantes de las comunas del sur. Es importante destacar que la ausencia casi total de iniciativas de educación patrimonial en las regiones de O'Higgins, Maule y, en menor medida, Biobío, tiene que ver con las consecuencias del terremoto del 27 de febrero de 2010, frente a lo cual la mayor parte del interés patrimonial se enfocó en la reconstrucción de dichos edificios patrimoniales.

Por último, es necesario hacer algunas precisiones en relación a la zona central. En Valparaíso, la educación patrimonial se enfoca principalmente en el trabajo con las escuelas, ya que dado el carácter de Patrimonio de la Humanidad de la ciudad puerto, se ha planteado como necesario el objetivo de que los niños aprendan a valorar su entorno sin imposición de ningún contenido, sino que ellos mismos descubran ese valor. El trabajo se enfoca en la comprensión del desarrollo histórico del puerto, a través de la lectura, las visitas en terreno y la exhibición de documentos audiovisuales.

En contraste, Viña del Mar realiza esfuerzos por dotarse de una carga patrimonial. Para ello, el Programa de Educación Patrimonial PASOS desarrolla talleres de Patrimonio, con visitas guiadas como parte de "Senderos Patrimoniales", entre otras actividades que se realizan exclusivamente en la comuna, y que tienen como particularidad convocar a estudiantes de comunas aledañas como Villa Alemana, Con Cón, Quillota, entre otras. Lo anterior es de interés tanto PASOS entrega un servicio de formación patrimonial y cultural a estudiantes que no tienen la posibilidad muchas veces siquiera de visitar Viña del Mar. Sin embargo, exime de responsabilidad a los municipios del interior de la V región, los cuales, de no ser por los talleres y visitas guiadas del Programa PASOS, no contarían con actividad alguna de rescate patrimonial (Ver Fig. 5).

Figura 5. Programa de Educación Patrimonial PASOS



Fuente: Unidad de Patrimonio de la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar, en: <http://www.patrimoniovina.cl/seccion/24/programa-de-educacion-patrimonial-pasos.html> - [Última revisión 16 de diciembre de 2015]

Como se ha mencionado, en la Región Metropolitana, existen varias comunas que a pesar de contar con escasos recursos, realizan esfuerzos por potenciar la educación patrimonial en diversos grupos etáreos. Algunos de estos esfuerzos toman forma de resistencia urbana, como en el caso de Colina, cuyo Pueblo de Las Canteras lucha por defender una zona patrimonial de los intereses de una inmobiliaria, para lo cual llevan adelante una escuela que les permite transmitir la formación de artesanía en piedra a los más jóvenes, y reafirmar su identidad local. En comunas como Lo Espejo, Calera de Tango, San Bernardo, Puente Alto y San José de Maipo, los esfuerzos se concentran en crear rutas patrimoniales acompañadas de guías que permitan educar durante los recorridos. En comunas con menos recursos, tal como Conchalí, Cerrillos, Estación Central, Huehura e Independencia, los objetivos de la educación patrimonial apuntan más bien a la realización de exposiciones, seminarios y conversatorios abiertos a la comunidad,

además de la realización de cursos y talleres sobre patrimonio inmaterial. Además, se busca la participación de niños y jóvenes en talleres sobre identidad, y concursos fotográficos para retratar la cotidianidad, tal como se ha venido desarrollando en comunas como Huechuraba (Ver Fig. 6).

Figura 6. Concurso de fotografía Comunal “Pon tu mirada sobre el patrimonio”



Fuente: Ilustre Municipalidad de Huechuraba, en: <https://www.facebook.com/Municipalidad.de.Huechuraba.Chile> [Última revisión 16 de diciembre de 2015]

Otras comunas, como Maipú, Quinta Normal y Santiago, realizan una valoración del patrimonio tanto social como arquitectónico, en función del cual promueven sus recorridos patrimoniales, talleres y la generación de publicaciones para la formación de las comunidades. La comuna de Santiago es la que concentra mayor cantidad de actividades patrimoniales, siendo la Escuela de Guías del Patrimonio una de las más relevantes, en

tanto está abierta a todo público, y orientada a que todo habitante de la comuna posea una formación y conocimiento acabado del patrimonio comunal (Ver Fig. 7).

Figura 7. Escuela de Guías del Patrimonio



Fuente: Cultura Mapocho. Recorridos por la historia y la cultura de Santiago, En: <http://mapocho.org/2013/03/28/cultura-mapocho-colaborada-de-escuela-de-guias-del-patrimonio/> [Última revisión 16 de diciembre de 2015]

De este modo, examinar las iniciativas de educación patrimonial y sus contenidos, permite verificar la importancia que pueden llegar a tener ante la estrecha e inminente relación que existe hoy entre patrimonio y comunidad.

### Consideraciones finales

El concepto conocido como “desacralización” del patrimonio, ha tenido cierta relación con la mayor participación de la comunidad en los procesos de patrimonialización. La comunidad ha comenzado a contribuir en la identificación, valoración, conservación, e

incluso gestión, de su patrimonio el que aparece como un derecho mientras también brinda oportunidades. Así, el patrimonio ha llegado a comprenderse como un instrumento que permite avanzar en términos de beneficios locales, desde un punto de vista cultural y material.

A partir de la revisión y análisis de iniciativas en todas las comunas de Chile, cabe señalar que se debe avanzar hacia mecanismos de integración que potencien aún más las particularidades de cada comuna e, incluso, que logren focalizarse en barrios en tanto escala que ha prevalecido en un número significativo de ZT. Parece ser que las iniciativas de educación patrimonial se vuelven relevantes y estables en el tiempo una vez que se vinculan a la educación formal pero, esta debiera ser también una fortaleza para las propuestas no formales, las que también debieran trascender a los gobiernos de los distintos alcaldes y sus orientaciones políticas. Si bien, las iniciativas de educación patrimonial son tan diversas como atractivas, tienen el problema de ser aún incipientes, de corta duración y de impactos escasamente evaluados.

Las iniciativas de educación patrimonial aparecen como una buena oportunidad de mejorar la calidad de vida para comunas de menos recursos en tanto promotoras del turismo y del comercio, así como un canal para orientarse a construir una identidad consensuada entre sus habitantes. Tal es el caso de San Bernardo y de Calera de Tango, en la Región Metropolitana, que buscan vincularse a universidades para crear Guías de Patrimonio Cultural y, de esa manera contribuir a construir un vínculo entre el urbanismo, el patrimonio y las municipalidades, que beneficie a los habitantes y promueva identidades locales que aporten a la construcción y conservación de sus espacios urbanos.

Así, mientras es posible relevar que las perspectivas en educación patrimonial se deben comprender al alero de una estrecha relación entre patrimonio y comunidad, fortalecida en los últimos años a raíz de cambios sustantivos en la manera de entender el patrimonio, resta todavía avanzar en esta tarea, cuya importancia ha sido ampliamente definida.

## REFERENCIAS

- Calaf, Roser y Fontal, Olaia. (2006). *Miradas al patrimonio*, 2006. España: Trea ediciones.
- Cardini, Laura Ana. (2013). Políticas culturales y patrimonio en la ciudad de Rosario, Argentina, en *Boletín de Antropología*, Universidad de Antioquía, Medellín, vol. 28, num. 46, pp. 124- 142.
- Carta de Atenas. (1931). Adoptada en la Primera Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, en: <http://www.icomoscr.org/doc/teoria/VARIOS.1931.carta.atenas.restauracion.monumentos.historicos.pdf> [Última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Carta de Venecia. (1964). Carta Internacional Sobre La Conservacion y La Restauracion De Monumentos y Sitios. ICOMOS, en: [http://www.icomos.org/charters/venice\\_sp.pdf](http://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf) [Última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Carta de París. (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. Instrumentos Normativos Unesco, en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13055&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13055&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Carta de Quito. (1977). Conclusiones del coloquio sobre la preservación se los Centros Históricos ante el crecimiento de las ciudades, UNESCO, en: <http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es/index.php/informesdelaconstruccion/article/viewFile/1473/1639> [Última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Carta de Washington. (1987). Carta Internacional Para La Conservación De Ciudades Históricas Y Áreas Urbanas Históricas. ICOMOS, en: [http://www.icomos.org/charters/towns\\_sp.pdf](http://www.icomos.org/charters/towns_sp.pdf) [última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Constitución Política de Chile. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Dormaels, Mathieu. (2011). “Patrimonio, patrimonialización e identidad. Hacia una hermenéutica del patrimonio”, en *Revista Herencia*, vol. 24, num. 1 y 2.
- Dormaels, Mathieu. (2012). “Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social” en *Alteridades*, Vol. 22 (43), págs. 9-19.
- Ibarra, Macarena; Ramírez, Cecilia. (2014). Educación patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local, en *Revista América Patrimonio*, N°6, en: [http://revistaamericapatrimonio.org/rev\\_6\\_3.pdf](http://revistaamericapatrimonio.org/rev_6_3.pdf) [última revisión 16 de diciembre de 2015].
- Ibarra, Macarena. (2015a). “El patrimonio industrial y su dimensión territorial. Emergencia, acuerdos y posibilidades”, en: Rojas, Luis; Carvajal, María; Ortega, Andrea (Coords). *Entre rieles y chimeneas: un recorrido por el barrio obrero y ferroviario San Eugenio*. Proyecto

financiado por el Fondo nacional de Desarrollo de la Cultural y las Artes. Santiago: Andros Impresiones.

Ibarra, Macarena. (2015b). Espacios de memoria. Cien años de patrimonio industrial en Chile”, en: Acevedo, Pía; Rojas, Carlos (Ed.). Enapinos. Los campamentos petroleros del fin del mundo. Un Patrimonio Industrial por armar. Etapa Fundacional (1945-1962). Proyecto financiado por Fondo nacional de Desarrollo de la Cultural y las Artes. Otro Kanon ediciones.

Ibarra, Macarena; Ramírez, Cecilia; Lunecke, Alejandra. (2015). Guía para la elaboración de Políticas de Desarrollo Comunal en Educación Patrimonial, Proyecto financiado por Concurso de Políticas Públicas Propuestas para Chile.

Pardo, JC., Torrent, H., Bonomo, U., Ibarra, M. (2012). “Propuesta de Instructivo de Intervención Zona Típica ¿Sector delimitado por Avenida Viel, Avenida Matta, Avenida Rondizzoni y Calle San Ignacio”, en *Revista Digital Planeo*. 2012;(2).

Salazar, Peralta; Ana, María. (2006). “La democracia cultural y los movimientos patrimonialistas en México”, en Cuicuilco Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal de México., vol. 13, num. 38, septiembre- diciembre. pp. 73- 88,

Samuel, Raphael. (2008). *Teatros de la memoria, vol. I. Pasado y presente de la cultura contemporánea*. Valencia: Universitat de Valencia.