



ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Andrés
Domínguez Almansa

Tesis doctoral

Patrimonio, educación y
ciudadanía

Santiago de Compostela, 2022

Programa de doctorado en Educación



TESIS DE DOCTORADO

PATRIMONIO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Andrés Domínguez Almansa



ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2022

D./Dña. **Andrés Domínguez Almansa**

Título de la tesis: **Patrimonio, educación y ciudadanía**

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento y declaro que:

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.
- 2) De ser el caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.
- 3) Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.
- 4) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide la versión impresa con la presentada en formato electrónico.

Y me comprometo a presentar el Compromiso Documental de Supervisión en el caso que el original no esté depositado en la Escuela.

En **Compostela, 03 de febrero de 2022.**

Firma electrónica

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS

PATRIMONIO, EDUCACIÓN y CIUDADANÍA

D.. Ramón Vicente López Facal

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D Andrés Domínguez Almansa, bajo mi dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

De acuerdo con lo indicado en el Reglamento de Estudios de Doctorado, declara también que la presente tesis doctoral es idónea para ser defendida en base a la modalidad de COMPENDIO DE PUBLICACIONES en los que la participación del doctorando fue decisiva para su elaboración y las publicaciones se ajustan al Plan de Investigación.

En Compostela, 3 de febrero de 2022

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR DE LA TESIS

PATRIMONIO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

D. Francisco Rodríguez Lestegás

INFORMA:

Que la presente tesis, se corresponde con el trabajo realizado por D. Andrés Domínguez Almansa, bajo mi tutorización, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.

De acuerdo con lo indicado en el Reglamento de Estudios de Doctorado, declara también que la presente tesis doctoral es idónea para ser defendida en base a la modalidad de COMPENDIO DE PUBLICACIONES, en los que la participación del doctorando fue decisiva para su elaboración y las publicaciones se ajustan al Plan de Investigación.

En Compostela, 3 de febrero de 2022

RESUMO

Esta investigación aborda o desenvolvemento de competencias profesionais do profesorado de educación primaria no seu proceso de formación inicial dende a perspectiva da educación patrimonial.

Preséntase un compendio de publicacións nas que se ofrecen resultados do proceso formativo levado a cabo nas aulas de maxisterio. Incorporando, en parte delas, resultados da súa capacitación profesional ao continuar a súa formación nas aulas de educación primaria.

Estes traballos preséntanse de forma coherente mediante a exposición previa dun marco unitario no que se dilucidan cuestións teóricas e metodolóxicas, se propoñen ideas e obxectivos, se acomete unha discusión y se mostran unhas conclusións.

A idea de partida é que la formación inicial do profesorado debe fundamentarse no desenvolvemento do pensamento crítico como eixe do seu desenvolvemento de competencias. Dende esta perspectiva, asúmese que formar no ámbito da educación patrimonial pode supoñer unha nova forma de aprender a entender espazos propios da vida cotiá que, a pesar do seu escaso recoñecemento, se caractericen por elementos materiais o inmateriais que lles outorguen una singularidade. Este descubrimento, non exento de cuestións socialmente relevantes e conflitivas tanto na súa dimensión cidadá como educativa, é posible que suscite un sentimento de apropiación intelectual, emocional e cívica dende o cal proxectar actuacións educativas conformadoras dunha cidadanía con máis capacidade crítica para consolidar unha sociedade plenamente democrática.

O traballo enmárcase na tradición cualitativa de tipo interpretativo. Compatibiliza o método etnográfico co estudo de caso a partir de mostras incidentais de mestras/es que acometeron actuacións didácticas cooperativas en diferentes colexios do rural galego. Os datos analizados proceden destas experiencias e da formación previa nas aulas universitarias, que integra a un espectro moito máis amplo de participantes.

Compróbase que quen ten aprendido, asumido e valorado didacticamente un modelo crítico e contra hexemónico do patrimonio, incorporando as dimensións racional e emocional, ten desenvolto competencias sociais e cívicas que redundan na mellora da súa competencia profesional. Desenvolvemento que se ten feito máis evidente a través de quen ten demostrado capacidade para trasladar con éxito a súa experiencia formativa ao alumnado de primaria, que ten aprendido outra forma de relacionarse co seu entorno, adquirindo competencias cognitivas y sociais básicas, propias dunha cidadanía crítica e activa.

Palabras chave: Formación inicial do profesorado de educación primaria, pensamento crítico, educación patrimonial crítica, procesos de apropiación, competencias cognitivas, sociais e profesionais.

RESUMEN

Esta investigación aborda el desarrollo de competencias profesionales del profesorado de educación primaria en su proceso de formación inicial desde la perspectiva de la educación patrimonial.

Se presenta un compendio de publicaciones en las que se ofrecen resultados del proceso formativo llevado a cabo en las aulas de magisterio. Incorporando, en parte de ellas, resultados de su capacitación profesional al continuar su formación en las aulas de educación primaria.

Estos trabajos se presentan de forma coherente mediante la exposición previa de un marco unitario en el que se dilucidan cuestiones teóricas y metodológicas, se plantean ideas y objetivos, se acomete una discusión y se muestran unas conclusiones.

La idea de partida es que la formación inicial del profesorado debe fundamentarse en el desarrollo del pensamiento crítico como eje de su desenvolvimiento competencial. Desde esta perspectiva, se asume que formar en el ámbito de la educación patrimonial puede suponer una nueva forma de aprender a entender espacios propios de la vida cotidiana que, a pesar de su escaso reconocimiento, se caractericen por elementos materiales o inmateriales que les otorguen una singularidad. Este descubrimiento, no exento de cuestiones socialmente relevantes y conflictivas tanto en su dimensión ciudadana como educativa, es posible que suscite un sentimiento de apropiación intelectual, emocional y cívica desde el cual proyectar actuaciones educativas conformadoras de una ciudadanía con más capacidad crítica para consolidar una sociedad plenamente democrática.

El trabajo se enmarca en la tradición cualitativa de tipo interpretativo. Compatibiliza el método etnográfico con el estudio de caso a partir de muestras incidentales de maestras/os que acometieron actuaciones didácticas cooperativas en diferentes colegios del rural gallego. Los datos analizados proceden de estas experiencias y de la formación previa en las aulas universitarias, que integra a un espectro mucho más amplio de participantes.

Se comprueba que quien ha aprendido, asumido y valorado didácticamente un modelo crítico y contra hegemónico del patrimonio, incorporando las dimensiones racional y emocional, ha desarrollado competencias sociales y cívicas que redundan en la mejora de su competencia profesional. Desarrollo que se ha hecho más evidente a través de quienes han demostrado capacidad para trasladar con éxito su experiencia formativa al alumnado de primaria, que ha aprendido otra forma de relacionarse con su entorno, adquiriendo competencias cognitivas y sociales básicas, propias de una ciudadanía crítica y activa.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado de educación primaria, pensamiento crítico, educación patrimonial crítica, procesos de apropiación, competencias cognitivas, sociales y profesionales.

ABSTRACT

This research addresses the development of professional competencies of primary education teachers in their initial training process from the perspective of heritage education.

A compendium of publications is presented in which results of the training process carried out in the teaching rooms are offered. Incorporating, in part of them, the results of their professional training by continuing their training in primary education classrooms.

These works are presented in a coherent way through the previous presentation of a unitary framework in which theoretical and methodological issues are elucidated, ideas and objectives are raised, a discussion is undertaken and conclusions are shown.

The starting idea is that the initial training of teachers should be based on the development of critical thinking as the axis of their competence development. From this perspective, it is assumed that training in the field of heritage education can be a new way of learning to understand spaces of daily life that, despite their scarce recognition, are characterized by material or immaterial elements that give them a singularity. This discovery, not exempt from socially relevant and conflictive issues both in its civic and educational dimension, is possible that it arouses a feeling of intellectual, emotional and civic appropriation from which to project educational actions that shape a citizenship with more critical capacity to consolidate a society fully democratic.

The work is part of the qualitative interpretive tradition. It makes the ethnographic method compatible with the case study based on incidental samples of teachers who undertook cooperative didactic actions in different schools in rural Galicia. The data analyzed comes from these experiences and from previous training in university classrooms, which includes a much broader spectrum of participants.

It is found that those who have learned, assumed and didactically valued a critical and counter-hegemonic model of heritage, incorporating the rational and emotional dimensions, have developed social and civic competencies that result in the improvement of their professional competence. Development that has become more evident through those who have demonstrated the ability to successfully transfer their training experience to primary school students, who have learned another way of relating to their environment, acquiring basic cognitive and social skills, typical of critical citizenship and active.

Keywords: Initial training of primary education teachers, critical thinking, critical heritage education, appropriation processes, cognitive, social and professional competencies.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	17
EDUCACIÓN PATRIMONIAL, CIUDADANÍA COMPETENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO.....	21
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	29
HERRAMIENTAS METODOLOÓGICAS	33
DISCUSIÓN	37
CONCLUSIONES	51
REFERENCIAS	55
ANEXO - TRABAJOS PUBLICADOS	65

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral se acoge al formato que permite su presentación mediante compendio de publicaciones y sigue las directrices y normas establecidas en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Son aportaciones consideradas de impacto en el área de conocimiento en la que se realiza la tesis, en este caso Educación (Didáctica de las Ciencias Sociales). Si bien es necesario señalar que no existen revistas especializadas en Educación patrimonial incluidas en los índices JCR o SCOPUS, lo que genera una serie de limitaciones respecto a otras áreas, incluso dentro del ámbito de la educación. Se han seleccionado cinco publicaciones en las que el autor de la tesis figura como primer autor y ha tenido un papel fundamental en todos los apartados que constituyen cada trabajo:

- Tres artículos en revistas bien consideradas en el contexto de la investigación educativa (una JCR de ámbito estatal y dos SCOPUS, una estatal y otra internacional):

1. Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. **Revista de Educación**, 375, Enero-Marzo, 86-109. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336 <https://sede.educacion.gob.es/publventa/revista-de-educacion-n-375-enero-marzo-2017/investigacion-educativa/21493>

WEB OF SCIENCE

Revista indexada en JCR desde el año 2010. En el año de publicación del artículo (2017) esta obtiene un Factor de Impacto de 1.783 lo que la sitúa en la posición 75/239 (segundo Cuartil).

SCOPUS

- Métricas en Scopus (oficiales).
La Revista de Educación obtiene en el año 2017 un CiteScore de 1.3 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 471/1024 Segundo Cuartil.
 - Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).
En el año 2017 esta revista posee un SJR de 0.361, posicionando a la revista en segundo cuartil.
2. Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de magisterio. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 22 (1), 57-70. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>
<https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941>



SCOPUS

- Métricas en Scopus (oficiales).
La revista Electrónica de Formación del Profesorado obtiene en el año 2019 un CiteScore de 0.3 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 1053/1254 Cuarto Cuartil.
- Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).

Esta página no registra métricas para el año 2019. El primer año que registra es 2020 con un SJR de 0.23 (Tercer Cuartil)

3. Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. **Estudios Pedagógicos**, XLIII, N° 4, 49-68. DOI: 10.4067//S0718-07052017000400003
<https://revistas.uach.cl/index.php/stped/issue/view/151>

SCOPUS

· Métricas en Scopus (oficiales).

La revista Estudios Pedagógicos obtiene en el año 2017 un CiteScore de 0.5 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 787/1024 Cuarto Cuartil.

· Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).

En el año 2017 esta revista posee un SJR de 0.338, posicionando a la revista en tercer cuartil

- Dos capítulos de libros incluidos en publicaciones de referencia internacional, en el cuartil primero de SPI en Humanidades y Sociales:

4. Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J., López-Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado-Algarra, e J. M. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (471-499). Hershey, PA: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3 <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-citizenship-heritage-education/234655> (SPI: Q1)
5. Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., Riveiro-Rodríguez, T. (2021). Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez e R. López Facal (edits.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (331-354). Berlin: Peter Lang. DOI: 10.3726/ b18091 <https://www.peterlang.com/document/1111678> (SPI: Q1)

Las publicaciones mantienen coherencia temática y un sentido unitario, patente incluso en el título de cada una de ellas, ya que forman parte de una misma investigación que integra patrimonio, educación y ciudadanía. Es decir, aborda la educación patrimonial, en el contexto de la educación formal, como eje para la formación de una ciudadanía capacitada para apreciar o poner en valor determinados bienes que, desde una perspectiva cívica, puedan ser integrados en el ámbito del patrimonio. En su conjunto, dan respuesta a unas preguntas de investigación y cumplen unos objetivos que se muestran pormenorizadamente en el siguiente apartado.

Muestran la importancia de una educación patrimonial basada en espacios cotidianos o elementos inmateriales alejados de aquellos institucional y socialmente apreciados como patrimonio. Tienen también en común la finalidad de incorporar el pensamiento crítico en el contexto educativo formal de un profesorado en formación inicial, que puede valorar la necesidad de convertirlo en objetivo de sus futuras actuaciones didácticas.

La coherencia temática de los trabajos se acredita en el capítulo final, en el que se presentan ordenados no en función de su fecha de publicación, sino como una sucesión de experiencias que se retroalimentan en torno a una educación patrimonial de índole socio-crítica. Se parte de una primera publicación en la que se analiza la actuación del profesorado en formación en los centros escolares, trabajando espacios de la vida cotidiana abiertos a un proceso de apropiación patrimonial por parte de su alumnado. A continuación se amplía esta perspectiva de análisis en las dos siguientes publicaciones, centradas en la memoria histórica en las aulas de magisterio y de educación primaria. Recogen los resultados de investigar sobre la formación inicial del profesorado en un proceso que se proyecta de las aulas universitarias a las de los centros escolares donde se realizan las prácticas docentes. Desarrollo formativo basado en el descubrimiento y puesta en valor tanto de las víctimas de la violencia política como de los espacios de victimización, muchos de ellos presentes en los tejidos urbanos pero ocultos en lo que atañe a su conocimiento y significado. En coherencia con esta resignificación y apropiación de los lugares ocultos, las dos últimas publicaciones incrementan el ámbito de análisis, tomando como referencia lugares considerados como posibles patrimonios por la comunidad científica, pero desatendidos por la administración y, por extensión, la ciudadanía. Se trata de espacios, muy presentes en el paisaje costero gallego, básicos para entender un aspecto tan relevante en el mundo actual como el cambio climático. Supone además una oportunidad para investigar, con la educación patrimonial como referencia, el alcance de experiencias formativas que proponen al profesorado en formación la necesidad de trabajar con contenidos de alta calidad científica, poco habituales, planteando, al mismo tiempo, el derribo de barreras entre las ciencias sociales y las de la tierra.

Todas las publicaciones mantienen coherencia metodológica. En el capítulo tres se describen y justifican las herramientas metodológicas. Se ha optado por una metodología cualitativa, necesaria para analizar la experiencia en las aulas, de la que se derivan una serie de materiales de los que se obtienen datos y resultados. Se trata, pues, de una investigación de tipo cualitativo, en la que se buscan resultados más especificativos que cuantificables.

Con cada una de las publicaciones que sustentan esta tesis se pretende avanzar en una línea específica dentro de la educación patrimonial que podría denominarse crítica, tanto en su significado teórico como en su sentido práctico.

2. EDUCACIÓN PATRIMONIAL, CIUDADANÍA COMPETENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO

A estas alturas del siglo XXI, la simbiosis educación-patrimonio, como objeto de investigación en contextos educativos diversos y desde diferentes perspectivas conceptuales, tiene ya un notorio bagaje materializado en importantes aportaciones sobre el concepto de patrimonio y su didáctica (Estepa, 2013). También en proyectos de investigación y abundancia de estudios que han generado una considerable producción científica (Fontal, Ibáñez, 2017). Tanto es así que se puede considerar que, en el contexto europeo del último quinquenio, el territorio español ha pasado de ser emergente a consolidarse como puntero, congregando en torno a la investigación sobre educación y patrimonio modelos y enfoques diferentes y diferenciados que van desde la utilización del patrimonio como recurso didáctico hasta lo que ya ha quedado definido como educación patrimonial (Fontal, 2016). Si bien es cierto que esto no se ha visto acompañado al mismo nivel en el contexto educativo, producto de una poco satisfactoria presencia en los currículos escolares de la cuestión patrimonial, coincidiendo con lo que también ha sucedido en Portugal. (Pinto, Molina, 2015).

Esta investigación se inscribe en la línea de la educación patrimonial y se puede sustentar en dos pilares básicos: el papel determinante de las personas como elemento activo en la conformación del patrimonio (Fontal, 2003, 2013) y las posibilidades de abrir procesos de “patrimonialización” e “identización” (Gómez, 2012).

Por otra parte, desde las experiencias pioneras hasta el presente, el binomio educación-patrimonio ha integrado de alguna manera la educación para la ciudadanía. Si bien en un mayor número de trabajos esta cuestión no se ha formulado de manera explícita. Se incorpora como un elemento implícito, inherente a la finalidad de formar para la transmisión o alfabetización cívica en el patrimonio. Sin embargo ha surgido una línea en el ámbito de la educación patrimonial que explicita y concreta la estrecha relación entre ciudadanía y los posibles bienes patrimoniales con los que se pueda identificar como tal (Ávila, Matozzi, 2009; Cuenca, Martín, 2009; Estepa, 2009). En los últimos años se han incrementado las actuaciones e investigaciones que entienden que la educación ciudadana pasa a constituir uno de los objetivos principales de una educación en valores necesaria, compleja y que puede retroalimentarse a través del conocimiento y valoración del patrimonio (Lucas, Estepa, 2016). A lo que se suma la tendencia a acompañar ciudadanía con diferentes calificativos: crítica, democrática, participativa... Cuestión comprensible ya que esta predisposición ha transcurrido en paralelo a un proceso de revisión del propio concepto de ciudadanía y sus implicaciones educativas. Lo que, para diferentes agentes sociales, significa un modelo educativo potenciador de instrumentos para el ejercicio de la ciudadanía. En palabras de Rodríguez Lestegás (2009) estos son: la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos. En esta línea, distintos autores se han planteado la necesidad de marcar diferencias entre la educación para la ciudadanía y la educación de los derechos humanos (Hung, 2012; Starkey, 2012) o la idea de educar para una ciudadanía global propuesta por la UNESCO (2014).

Se puede establecer una firme conexión entre la educación patrimonial, como eficaz vía para interpretar el patrimonio y atender a su significado educativo, y las nuevas perspectivas que conforman la educación para la ciudadanía (González-Monfort, 2019). Un conjunto con capacidad para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, que en sintonía con la creatividad, la cooperación y la comunicación pueden suponer el aprendizaje más valioso para recorrer el siglo XXI (Fasko, 2003; Kivunja, 2015; Saiz, 2017). Máxime cuando

las grandes transformaciones que se prevén dejarán obsoletos los modelos reproductivos dominantes. Pero, más allá de las formulaciones teóricas, lo realmente importante es que se pueda materializar, concretar, en los distintos niveles del contexto educativo formal. Escenario en que hasta la fecha se ha impuesto como referente teórico el desenvolvimiento de competencias, asociado por distintas corrientes al dominio del modelo neoliberal (Hirtt, 2010). Cuyo resultado real supone la hegemonía de unas disciplinas instrumentales como eje de una educación que prioriza la ejecución, la técnica, frente al conocimiento y el cuestionamiento de ideas (López, 2013).

Sin embargo, a pesar del actual marco normativo, siempre sujeto a una posible y futura transformación, los trabajos que conforman esta tesis intentan poner de relieve las posibilidades de los espacios educativos para fomentar una racionalidad crítica, generadora de conocimientos que, entre otras cosas, puedan sustentar ideas contra hegemónicas. En este sentido, en los propios textos sancionados por la UE se amalgaman criterios o preceptos que, en esencia, pueden resultar contradictorios, caso de competencia y solidaridad. Lo que deja una puerta abierta a la idea y la posibilidad de formar personas competentes para que puedan tomar decisiones argumentadas mediante un conocimiento crítico y no como adiestramiento para ser competitivas en el mercado. Reformulación o transformación que apuesta por integrar, e incluso priorizar, el aprendizaje y gestión del conflicto como práctica democrática para evitar la legitimación acrítica de cualquier poder, aceptado por las personas dominadas como positivo y natural (Serrano, 1994). En esta línea, se considera básica una didáctica de las ciencias sociales, en la que tiene plena cabida la educación patrimonial, centrada en atender a problemas sociales relevantes o temas controvertidos (Ocampo, Valencia, 2019; Santisteban, 2019). El objetivo es formar personas-ciudadanía socialmente competentes lo que, desde una perspectiva democrática, supone generar capacidad intelectual y emocional para lograr consensos ética e socialmente más justos. Enseñar-aprender en esta dirección pasa por reflexionar sobre la oportunidad de cuestionar elementos socialmente dominantes, caso del individualismo como práctica irreflexiva; el consumismo como identidad compartida; o el nacionalismo excluyente como respuesta colectiva a los problemas del presente (Harari, 2018). Desde esta perspectiva, se puede entender por competente a quien, desde el libre pensamiento aprende a desenvolver procesos de identificación con una cultura “societal” (Kymlicka, 2003). Lo que permitirá reflexionar y considerar una acción colectiva intrincada en la resolución de retos en una escala global sin renunciar a la dimensión local, valorando y respetando la libertad individual, la responsabilidad social y los derechos humanos.

Siguiendo estos criterios, la educación patrimonial de índole crítica, se puede orientar a través de dos grandes líneas: 1) Actuación crítica en patrimonios consolidados y 2) Apropiación patrimonial de lo que permanece oculto. Ambas, de acuerdo con Fontal (2012), tienen su sustento en la consideración del patrimonio como un proceso siempre en transformación, en el que cada generación puede y debe aportar una nueva visión sobre lo que considera e identifica como bien patrimonial.

En coherencia con esta lógica, centrar la atención en los patrimonios que gozan de un alto nivel de consenso y aceptación puede y debe incorporar como referente educativo aquello que es susceptible de ser rechazado, cuestionado o sometido a una nueva mirada. Este no ha sido el camino tomado en las cinco investigaciones que conforman la tesis que aquí se presenta, integradas en la línea 2, pero si ha formado parte substancial del proceso formativo del alumnado de educación (Alves, Pinto, 2019), cuyo desarrollo competencial a través de la educación patrimonial, supone el hilo conductor de los resultados de este trabajo.

Desde una perspectiva crítica, hitos patrimoniales como catedrales u otras edificaciones suntuosas heredadas del pasado, cascos históricos o museos ofrecen una

oportunidad para abordar una educación de índole crítica que permita establecer nuevos diálogos o debates no exentos de conflicto.

En el caso de las catedrales, especialmente las representativas de Galicia, como Compostela o Lugo, suponen, por una parte un magnífico escenario para apreciar la propia evolución del concepto de patrimonio (Llull, 2005), al compás de los diferentes episodios culturales que fueron dejando su impronta en la configuración de su aspecto actual. Lo que permite preguntarse por las causas de que su evolución arquitectónica quedase detenida en el tiempo, contradiciendo la lógica de los siglos precedentes. Pero también es una oportunidad para ver más allá del restringido marco social del poder eclesiástico y descubrir en sus piedras el rastro de quienes trabajaron en su construcción, desde los canteros, que dejaron su impronta en buena parte del paisaje urbano y rural de Galicia, hasta los trabajadores más humildes y expuestos al riesgo, entre los que ya hace tiempo que la historiografía ha documentado la presencia de mujeres (Cuenca, Chamorro, 2005; Martínez, 2009; Corral, 2016). También la contemplación, no exenta de aprecio, de estos edificios debe estar abierta a preguntarse por su financiación, dando visibilidad a un campesinado cuyo esfuerzo se convertía en abundantes rentas derivadas al lujo y la propaganda simbólica. Así la muy visitada y ensalzada fachada del Obradoiro, trascendiendo su valor como producto artístico, puede enseñarse, entenderse y reflexionarse, atendiendo al pasado, como una amalgama de piedra, patata y, sobre todo, maíz, exitosa innovación agraria que permitió la gran representación de la arquitectura barroca en el territorio gallego en paralelo a un notable crecimiento demográfico y a la expansión de la pelagra, enfermedad producto de la mala aportación vitamínica del exitoso cereal (Saavedra, 2018), que se ensañaba con buena parte de un campesinado que, posiblemente, asistiría abrumado al proceso de construcción de una obra de tales dimensiones.

Al mismo tiempo, es necesario establecer una conexión con el presente y el futuro, atendiendo a la relación real que el alumnado pueda establecer con este producto heredado y conservado del pasado, reflexionando sobre las posibilidades de otros usos culturales o sociales más allá de su utilización religiosa o explotación turística (Marcos, 2010).

Lo mismo acontece cuando de un edificio singular se da paso a los cascos históricos, en los que la educación patrimonial debe desempeñar un papel que enseñe a trascender de la simple valoración de un conjunto arquitectónico aparentemente conservado en el tiempo, para acceder a los entresijos e intereses de esa conservación, en muchos casos contemporánea. Pero, además, apreciar, desde una dimensión temporal, aquellos conjuntos de edificaciones o usos de espacios que se han conservado o se han perdido, siempre ligado este proceso a su distinta representación social (Hernández, 2016), o a los grupos que han detentado, ostentado o ejercido el poder socioeconómico y político.

En esa necesaria traslación del pasado a un presente que se proyecte al futuro, es importante introducir como elemento educativo un debate básico para las ciencias sociales involucradas en el estudio y el sentido de los cascos antiguos. Por un lado su pervivencia como modelo de sustentabilidad urbana (Van Oers, Pereira, 2012) y su perdurabilidad como espacio de vida cotidiana, incluyendo su función residencial (Ordóñez, 2017) y frente a esto, o en estrecha relación, el impacto del turismo de masas, especialmente en aquellos recintos considerados patrimonios de la humanidad (Pulido, Ruiz, 2017; Hernández, 2018), que corren el riesgo, o ya están en proceso, de convertirse en una suerte de parques temáticos representativos de la cultura del crecimiento y el consumo.

Desde otra perspectiva, buena parte de los museos también deben integrarse en la educación patrimonial crítica, en la medida que se formule la pregunta de si pueden dejar de ser visitados solamente como espacios para el disfrute de los productos que exhiben o meros centros de conocimiento (Uribe, 2016). Se abren entonces nuevas posibilidades educativas que, en no

pocos casos, obligan a tratar un asunto que la mayoría de los museos rehúyen, el despojo o el expolio (Miró, 2020). Pero no sólo en los casos más evidentes, que reflejan expolios pasados que en el presente afectan, y a veces enfrentan, a distintos estados, sino también es necesario proponer un debate sobre lo acontecido dentro de cada estado y la ubicación, en clave nacionalista o centralista, de obras de diversa índole y procedencia. Educativamente no puede considerarse una actuación estéril, teniendo en cuenta, entre otras cuestiones y en el caso del territorio español, las localidades que sufren el problema de la despoblación, preguntándose sin rechazar la complejidad de la respuesta, por el carácter paliativo que podría tener una política de reubicación de distintos bienes patrimoniales.

Por último, dado que mayoritariamente el alumnado está educado y socializado en un rechazo absoluto al holocausto nazi, es necesario presentar la polémica, existente y perdurable, sobre distintas obras expuestas en museos y su procedencia asociada al expolio de patrimonios de personas o familias víctimas del exterminio. No tanto para comprender el farragoso procedimiento legal en el que algunas están inmersas, y si para reflexionar sobre la posibilidad de que cada obra inserta en la polémica se pueda exhibir junto con la historia que la acompañe y la resignifique (Rodríguez, 2019).

Este aspecto evidencia la importante relación entre patrimonio y memoria, entendida de forma colectiva, y esa perspectiva es la que se aborda en los trabajos que sustancian esta investigación, en diferente grado y desde distintas ópticas. De forma sintética se puede decir que atienden a incorporar, como partes de la educación patrimonial, la memoria histórica y la memoria de la tierra.

Sobre la memoria histórica, tanto en su formulación teórica como en su dimensión educativa, es necesario partir de una idea discutible pero clarificadora de la línea seguida en esta investigación. Como consecuencia de su relativo éxito, el término memoria histórica ha derivado hacia cierta banalización. Por su utilización grosera con fines partidistas o de autoafirmación grupal que van más allá de su propósito político, ético, cívico y, por supuesto, educativo. Pero también porque ha sido utilizado para denominar cualquier actuación de conocimiento, e intento de reconocimiento y recuperación, de distintos elementos culturales del pasado. Así, por ejemplo, estudiar y difundir determinados usos y costumbres de un lugar se ha tendido a presentar con el calificativo de memoria histórica. No se trata de asumir, y trasladar en el ámbito educativo, una postura excluyente, pero es necesario no privar al término de su elemento más importante, la dimensión conflictiva. El objeto de estudio de la memoria histórica no hace referencia a algo que está olvidado y se puede recuperar sin problemas sociales de gran calado. Ya que se apela al conocimiento de episodios conflictivos, e incluso traumáticos, de la historia, especialmente la más reciente, mediante recuerdos que son individuales, pero forman parte de una determinada experiencia social compartida colectivamente (Koselleck, 2012), y son subjetivos, pero producto de la realidad.

Pero además, ese conocimiento pretende salir del ámbito académico y difundirse socialmente, siendo la posibilidad de hacerlo en el contexto educativo un objetivo y, al mismo tiempo, un motivo de controversia. En el caso del territorio español, el tema de referencia ha sido, y continúa siéndolo, la guerra civil, el franquismo e, incluso, la transición. Una de sus mejores interpretaciones teóricas a nivel educativo es la necesidad de enseñar historia con memoria, atendiendo a las distintas dimensiones que esta puede tener (Cuesta, 2011). Cuestión seguida y desarrollada en trabajos que, desde distintos ángulos, inciden en la estrecha relación entre memoria histórica y ciudadanía o educación ciudadana (Diez, 2013; Delgado-Algarra, 2015; Estepa-Gimenez, Delgado-Algarra, 2015; Delgado-Algarra, Estepa-Gimenez, 2016; Delgado-Algarra, Estepa-Gimenez, 2017). De forma resumida se asume el conocimiento histórico como elemento constructor de la democracia. En él deben tener cabida

la pluralidad de memorias como elemento generador de debates y controversias que conformarán una ciudadanía más sabia en un sentido cívico (Diez, 2013).

Otro elemento fundamental que debe formar parte de la dimensión educativa de la memoria histórica es mostrar su universalidad y no presentarla como un problema exclusivamente del territorio español. La digestión y reflexión cívica sobre acontecimientos de una historia reciente, viva en memorias individuales y colectivas, es una cuestión polémica en el mundo occidental, en el que formalmente se asumen los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos, pero se manifiesta una incapacidad para gestionar desde esta perspectiva abundantes episodios controvertidos. Existen distintos trabajos que, desde diferentes perspectivas o territorios abordan esta cuestión. Uno especialmente interesante es el de K. Lowe (2017), que, con el cometido de revisar los cambios acontecidos a nivel mundial como consecuencia de Segunda Guerra Mundial, ya sea en su vertiente destructiva o constructiva, se pregunta también sobre cómo afectó el recuerdo de la barbarie a las relaciones interpersonales y con el mundo; cómo cambió la perspectiva de lo que son capaces de hacer los seres humanos; y la influencia del temor a la violencia y el poder en aspectos tan determinantes como pertenencia, libertad, igualdad, justicia y ecuanimidad. Cada capítulo de la obra se abre con un relato individual que expresa elementos universales. La propia introducción comienza con esta frase de una superviviente del exterminio nazi: “Nunca he sido feliz (...) Nunca he pertenecido a ningún sitio (...) Todo sentido de pertenencia se ha esfumado” (p.19).

Más allá de la originalidad y valor de una obra en concreto, aunar memoria con la experiencia traumática de la Segunda Guerra Mundial, significa apuntar al inicio del resquebrajamiento del modelo de educación histórica precedente, promotor de una memoria nacionalista y excluyente que comenzó a someterse a crítica. Aunque, los precedentes de lo que hoy se conoce como memoria histórica, no se comenzaron a plantear hasta la década de los ochenta cuando en Alemania se produjo una suerte de redescubrimiento del nazismo poniendo el foco en las víctimas del genocidio. Es a partir de ahí cuando va cuajando y tomando una dimensión internacional la idea de incorporar al ámbito educativo la memoria y las memorias de las víctimas de episodios que supongan atentados contra los derechos humanos o crímenes contra la humanidad. Si bien es cierto que, en diferentes estados y también en España, esto no ha comenzado a desarrollarse en un plano teórico hasta ya iniciado el siglo XXI (Guivarc’h, 2002; Carretero, Rosa, González, 2006; Cuesta, 2007; Pagés, González, 2009).

Sin embargo, este interés teórico, a pesar de haber permitido desarrollar algunas experiencias didácticas, no ha acabado de cuajar en el contexto educativo. En España, puede argumentarse desde diferentes planos, pero quizás el principal sea que, en lo referido a la memoria de la guerra civil y el franquismo, se ha establecido una fuerte dialéctica, no exenta de partidismo e intereses sociopolíticos y mediáticos de difícil consenso, entre quienes defienden el olvido y quienes fomentan el recuerdo (Ortiz, 2006; Soler, 2017), sin reparar en que la memoria, también la histórica, es ambas cosas.

El olvido se argumenta como necesario para superar traumas y, en este caso, se fundamenta en la dinámica política del proceso de la transición. Recordar, en clave socio-política, se presenta como un ataque a un episodio asumido y difundido como modélico o, en determinados casos, a la propia estabilidad del sistema democrático. Se lamenta la ruptura de consensos que se creían intocables. Lo que pone de manifiesto la dimensión selectiva de la memoria y la dificultad para apodarse de ella en contextos democráticos dinámicos, que posibilitan reivindicar el recuerdo de la injusticia y sus víctimas como orientación ética para

la construcción de una ciudadanía formada en el pensamiento crítico (Benjamin, 2008; Lomas, 2011).

Una de las vías más seguras para que esta temática conflictiva se pueda normalizar y consolidar en el contexto educativo, puede ser integrar el debate recuerdo-olvido como elemento relevante en la formación del profesorado, especialmente en su fase inicial. Hacerlo implica el deber de argumentar y para ello es necesario tener claro lo que se pretende olvidar o recordar. Pueden, así, presentarse como epicentro del trabajo el estudio de casos reales de víctimas (López, 2008), perfectamente identificables con sus nombres completos e incluso fotografías, mostrando, en ocasiones, su asesinato. Se abre así la posibilidad de acometer una actuación didáctica en la que cobre especial relevancia una amplia y diversa documentación que permite conocer el universo de víctimas y victimarios. Causas militares, registros de defunciones, fuentes orales, documentos privados... permiten, además, abordar dos cuestiones fundamentales al trabajar las ciencias sociales en general o la historia en particular: la inmediata traslación de la investigación científica puntera y actualizada al aula y la inclusión de lo emocional como elemento educativo relevante. En este sentido, leer una carta de despedida escrita por un joven maestro a su madre, poco antes de que lo fuesen a ejecutar, genera, además de un conocimiento básico para el debate olvido-recuerdo, un componente de empatía, parafraseando a Einstein, con capacidad para desintegrar un prejuicio.

Pero, por otra parte, tanto las víctimas, como colectivo rescatado del olvido con capacidad para aportar valores y actitudes cívicas a la ciudadanía del presente, así como los espacios físicos de victimización, pueden atenderse también como posible bien sobre el que establecer un proceso de apropiación patrimonial. Evidentemente se entraría en el ámbito de esa educación patrimonial crítica que atiende a elementos tangibles o intangibles producto, en este caso, de un contexto de barbarie o su recuerdo, interesadamente olvidados u ocultados por su carácter conflictivo. Lo que en algunas de las investigaciones que sustentan esta tesis se ha denominado patrimonios en conflicto y otros trabajos posteriores han definido como anti patrimonios, queriendo establecer categorías más concretas dentro del ámbito de lo que se ha aceptado denominar patrimonio conflictivo (Estepa, Martín-Cáceres, 2018).

La propuesta, es establecer una asociación víctimas-espacios de victimización, que posibilite un proceso educativo de apropiación patrimonial integral. En este sentido, es muy importante conocer y reflexionar sobre cada uno de estos espacios, lo que obliga a categorizarlos.

1) Espacios que se han consolidado de alguna manera como símbolos de la memoria conflictiva: el Valle de los Caídos o, en Galicia, la Illa de San Simón o el Pazo de Meirás. En estos casos, además de abordar el carácter plural de las memorias y su convivencia en una sociedad democrática, es necesario debatir sobre el presente deseado y el futuro esperado para estos lugares. Y, en este debate, las respuestas pueden ser múltiples. Por ejemplo, en el caso del Valle de los Caídos, una opción podría ser su conversión en lugar de memoria de las víctimas, pero, otra, igualmente cívica, podría ser dejarlo como ejemplo de perdurabilidad de la memoria del franquismo en la sociedad democrática, lo que lo convertiría en una suerte de interrogante proyectado al futuro. En el caso del Pazo de Meirás, puede ser reflexionado como ejemplo muy tardío de la actuación cívica del presente con los herederos directos del dictador. Pero, al mismo tiempo, podrá servir para presentar otros muchos lugares expoliados a raíz del golpe militar o la dictadura, que merecen ser recuperados de ese olvido para abordar sobre ellos cualquier tipo de actuación ciudadana.

2) Espacios que la sociedad civil ha recuperado con fines memorialistas, sobre los que sería necesario: a) Abordar un conocimiento de lo acontecido en el pasado; b) Indagar en el propio proceso de recuperación de memoria, atendiendo a las razones de sus protagonistas y su relación con el conjunto de la sociedad y los poderes públicos; c) Atender a su situación actual, comprobando y reflexionando sobre si sigue cumpliendo su función de lugar de memoria o ha sufrido un proceso de olvido.

3) Espacios que se pueden investigar, conocer y poner en valor a lo largo de una actuación didáctica. Aquellos en los que han acontecido asesinatos, ejecuciones, torturas o encarcelamientos, pero que se pierden en los documentos de la época y en la memoria, hoy ya extinta o muy difusa, de quienes fueron de alguna manera testimonio de ellos. Algunos están, incluso, totalmente transformados y la necesidad o posibilidad de olvidarlos o recordarlos se presenta como un excelente trabajo formativo para un profesorado que puede proyectar estos aprendizajes en sus aulas.

Siguiendo y forzando la idea de relacionar educación patrimonial y memoria, en dos de los trabajos que configuran esta tesis se aborda la memoria de la Tierra, asumiendo que diferentes puntos del planeta guardan memoria de los cambios acontecidos en éste a lo largo del tiempo. Lo que supone prestar atención a los espacios naturales como objeto de apropiación patrimonial. En este caso, se han tomado como referencia los depósitos edafo-sedimentarios cuaternarios que, como acantilados activos, se extienden por la costa gallega, evidenciando, como archivos del tiempo, los cambios ambientales acaecidos desde los últimos 135.000 años y que desde el ámbito científico han sido analizados y propuestos como bienes patrimoniales-geositios (Costa-Casais, Caetano-Alves, 2013).

No se trata de utilizar espacios con valor patrimonial para abordar la enseñanza de las ciencias, cuestión relativamente reciente (Carcavilla, 2014), pero que cuenta con aportaciones de interés (Calonge et al., 2013; Fuertes-Gutiérrez, Fernández-Martínez, 2014, Fuertes-Gutiérrez et al., 2014; Paz, Puig, 2020). La pretensión es huir del reduccionismo y ofrecer, con la educación patrimonial como referencia, un marco de superación de barreras disciplinares entre las ciencias sociales y las ciencias de la tierra, estableciendo, en este caso, como nexo común uno de los grandes problemas del presente, el cambio climático. En este sentido, Sacchi, Lotti, Branduardi (2021), entre otros, han mostrado como el tratamiento de cuestiones relevantes de gran magnitud y la proposición de temas controvertidos se abordan con mayor eficacia desde la óptica de la interdisciplinariedad.

Trabajar desde esta perspectiva, permite la interacción inmediata entre la investigación puntera en distintas disciplinas científicas y el contexto educativo. También que algunas propuestas con implicación cívica que se hacen desde el ámbito científico, caso de la valoración como patrimonio de distintos hitos geomorfológicos o geológicos, puedan desarrollarse en los espacios educativos, como paso previo a su difusión social. Mediante la educación patrimonial, en tanto que generadora de pensamiento crítico y conciencia ciudadana, los contextos educativos pueden y deben adquirir un papel diferente al que le han otorgado autores como Carcavilla (2014), pasando de ser un obligado espacio pasivo de recepción de saberes, al mismo nivel que la divulgación o el turismo, a convertirse en un espacio activo que pueda incidir en la sociedad para la valoración de hitos, lugares o paisajes que corren el riesgo de quedar ocultos a pesar de su gran valor científico y su utilidad para destruir las fronteras entre lo local y lo global (Edwards, Gil, Vilches, Praia, 2004).

Los trabajos que se presentan responden singularmente a determinados objetivos que se plantean en la investigación, dan respuesta a las hipótesis formuladas y ofrecen resultados

que muestran los efectos de la relación entre educación patrimonial y ciudadanía, pero más allá de este marco, es importante reseñar que, tanto en este caso como en otras investigaciones de naturaleza similar, no es extraño recibir noticias de que alumnado participante, empezando por el de primaria, decide poner en valor los espacios trabajados, llevando a familiares y personas allegadas a visitarlos.

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Esta tesis parte de una pregunta: ¿Incorporar la educación patrimonial en la formación inicial del profesorado puede incrementar las competencias docentes de cara a su futuro profesional? Para la que formula una hipótesis general: la educación patrimonial en la formación inicial del profesorado puede mejorar sus competencias docentes. El profesorado en formación que reflexiona y cuestiona las percepciones y representaciones sociales dominantes sobre el patrimonio, puede asumir con éxito una educación patrimonial crítica que plantee problemas sobre espacios próximos habitualmente no apreciados; lugares que representan un debate sobre la memoria; y/o espacios naturales cuya valoración queda muy restringida a un determinado ámbito científico, caso de determinados hitos geomorfológicos. Es posible que se desarrolle su propio pensamiento crítico en paralelo a su capacidad para integrar múltiples elementos, materiales e inmateriales, como sujetos de apropiación patrimonial, especialmente aquellos asociados a cuestiones conflictivas. Asumir el reto de diseñar o desarrollar en las aulas de primaria estos aprendizajes puede mejorar su competencia profesional en la medida que le permita contrastar y constatar sus efectos en el alumnado de primaria.

Esta hipótesis es el resultado de una sucesión de preguntas e hipótesis secundarias. A pesar de su carácter parcial, tienen el valor de complementarse entre sí y se han ido planteando y confirmando en los distintos trabajos que compendian la tesis que se presenta.

1ª Pregunta: ¿Podría entender y asumir el profesorado en formación la puesta en valor como posible bien patrimonial de paisajes o lugares cotidianos-comunes, que no gozan de una aceptación institucional/social, como parte sustancial de su proceso formativo?

Hipótesis 1: La educación patrimonial, centrada en espacios sin valor patrimonial previo, puede desempeñar un importante papel en el desarrollo del pensamiento crítico del profesorado en formación.

2ª Pregunta: ¿La asunción de una idea nueva en lo referente a la didáctica y el patrimonio, alentará a que el profesorado en formación pueda trasladarla a las aulas de primaria, para desarrollar una conciencia patrimonial crítica y cívica en su alumnado?

Hipótesis 2: El profesorado que reflexiona y actúa en la línea de la educación patrimonial crítica puede mejorar sus competencias profesionales, contribuyendo a desarrollar en su alumnado competencias cognitivas y cívicas al trabajar en sus entornos próximos.

Estas dos primeras hipótesis se sustentan en el primer trabajo (1) del compendio que se presenta. En el que también se aborda una tercera cuestión:

3ª Pregunta/as: ¿Cómo valorará el profesorado en formación el hecho de poder descubrir que algunos lugares ordinarios de la vida cotidiana están conectados con la memoria traumática, conflictiva y oculta de las víctimas del golpe militar de 1936? ¿Se apreciará como experiencia formativa conocer e participar en el debate entre recuerdo y olvido? ¿Se podrá desarrollar un proceso de reflexión crítica sobre la posible dimensión patrimonial de víctimas y lugares asociados al golpe militar? ¿Se despertará interés en convertirlo en objeto de actuaciones didácticas y que resultados podría tener esto?

Hipótesis 3: Trabajar la dimensión conflictiva de la memoria, asociada a la educación patrimonial, puede mejorar en el profesorado en formación: la contextualización y

comprensión cognitiva y emocional de un momento histórico trascendental; la forma de entender la didáctica de la historia y las ciencias sociales; su formación cívica en relación con la capacidad para abrir procesos de apropiación patrimonial en el presente, cuestionando otros legados patrimoniales; y su competencia profesional trasladando al ámbito escolar una temática de naturaleza conflictiva y desarrollando en su alumnado una nueva forma de aprender el conocimiento social.

De esto da cuenta, de forma más sintética, el trabajo 1 y se afianza en los presentados como 2 y 3 en este compendio. La nueva cuestión fue:

4ª Pregunta/as: ¿Podrá el profesorado en formación entender, reflexionar y asumir didácticamente la existencia de espacios cercanos, propios de los paisajes naturales, cuya puesta en valor pasa por romper las fronteras entre las ciencias sociales y las ciencias de la tierra? ¿Qué valor le otorgarán al entenderlos como una conexión entre lo local y lo global o un referente para tratar temas controvertidos del presente como el cambio climático desde nuevas perspectivas? ¿Podrán valorar su carácter singular y asumir la voluntad patrimonial expresada desde el mundo científico?

Hipótesis 4: A pesar de la complejidad y especificidad que supone el conocimiento de algunos espacios naturales en relación con problemas relevantes del presente, es posible que el profesorado en formación pueda valorarlos tanto en su dimensión didáctica como patrimonial. La educación formal puede convertirse en un activo muy importante para difundir con garantías cuestiones científicas y cívicas promovidas desde el ámbito de la investigación.

Estos interrogantes y formulaciones se abordan en los trabajos 4 y 5 del compendio.

En cuanto a los **objetivos**, se parte de un gran **objetivo general**: presentar **evidencias** sobre el papel transformador que puede desempeñar en la formación del profesorado una educación patrimonial de índole crítica. Para ello se pueden establecer unos **objetivos específicos (OE)** compartidos, en su totalidad o en parte, en los trabajos que compendian esta tesis.

OE.1) Registrar y valorar la comprensión de los aprendizajes por el profesorado en formación y su capacidad para abordar una reflexión crítica que proponga cuestiones tanto de índole social como educativa. En este sentido es necesario **comprobar y/o demostrar**:

- a) El cuestionamiento de concepciones y representaciones sociales sobre patrimonio y la disposición a reflexionar y evaluar la posibilidad de integrar social y didácticamente nuevos elementos patrimoniales, sean víctimas y lugares de victimización (Trabajos 2, 3) o los registros ambientales del pasado existentes en el entorno (4, 5).
- b) La capacidad para asumir un concepto cívico de patrimonio (2, 3, 4, 5).
- c) La asociación entre educación patrimonial y tratamiento de temas controvertidos como la memoria histórica o el cambio climático, como un problema relevante en educación primaria y como un factor de desarrollo de la competencia profesional (2, 3, 4, 5).

d) La asunción de una nueva perspectiva sobre el sentido del conocimiento histórico y los métodos para afrontar aprendizajes más significativos, integrando memorias, lugares, emoción y razón. (2, 3).

e) La valoración del conocimiento interdisciplinar para la adquisición de nuevas competencias cognitivas y cívicas, a través del estudio del cambio climático y sus registros documentales (4, 5).

f) El desarrollo de competencias socio-críticas al descubrir en el entorno evidencias de temas controvertidos, sea el forzado olvido del pasado traumático (2, 3) o el cambio climático registrado en la memoria de la Tierra (4,5).

OE.2) Registrar y valorar la comprensión y capacidad del profesorado en formación para, de forma colaborativa, diseñar actuaciones didácticas acordes con nuevos planteamientos temáticos, procedimentales y de búsqueda de objetivos. Por lo que se debe **comprobar y/o demostrar**:

a) La reflexión sobre la necesidad de diseñar y desenvolver actuaciones didácticas para acometer procesos de apropiación patrimonial en las aulas (Trabajos 1, 2, 3, 4, 5).

b) La adquisición de competencias sociales, cívicas y profesionales mediante la realización de diseños de actuaciones didácticas centradas en la relación entre educación patrimonial y cuestiones socialmente problemáticas (1, 2, 3, 4, 5).

c) La capacidad para indagar en el medio y la valoración de la necesidad de investigar para conocer como forma de ofrecer mejores productos a su alumnado (1, 2, 3, 4, 5).

d) La valoración del trabajo colaborativo para diseñar o desenvolver proyectos que ofrezcan un conocimiento más significativo a su alumnado y como parte esencial de su formación docente (1, 2, 3, 4, 5).

OE.3) Registrar y valorar la competencia del profesorado en formación para convertir las nuevas perspectivas teóricas en prácticas escolares reales que redunden en el desarrollo del pensamiento crítico de su alumnado, mediante la adquisición de competencias cognitivas y cívicas. Así, es fundamental **comprobar y/o demostrar**:

a) El cuestionamiento por parte del alumnado de primaria de las concepciones y representaciones sociales del patrimonio (1, 2, 3).

b) La apertura en las aulas de procesos de apropiación patrimonial, valorando el tratamiento de cuestiones conflictivas y la importancia de lo inmaterial como bien patrimonial o sustanciador de lo material (1, 2, 3).

c) El cambio de significado del conocimiento histórico y social para el alumnado de primaria y el desarrollo de competencias cognitivas y cívicas (1, 2, 3).

d) La apertura en las aulas de educación primaria de procesos de identificación crítica con problemas sociales relevantes y de empatía socio-cívica hacia las personas afectadas. (1, 2, 3).

4. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS

Cada uno de los artículos y capítulos que compendian este trabajo comparten la estructura metodológica, puesto que el enfoque de la investigación es unitario, aunque ajustada a la especificidad de cada uno de ellos. Una breve síntesis, con carácter unitario, permite centrar la atención en tres puntos fundamentales: 1) Los contextos de la investigación. 2) La documentación para la investigación. 3) El método de investigación.

1) La investigación en contexto.

Esta investigación se vincula a dos materias impartidas por el autor en el Grado de maestra/o de Educación Primaria (Facultad de Formación do Profesorado, Campus Lugo-USC): *Ensino e Aprendizaxe das Ciencias Sociais II*, (3º curso) y *Practicum* (3º y 4º cursos).

Los trabajos suponen una concatenación de investigaciones de tipo longitudinal, en las que se procede a un seguimiento de grupos de estudiantes de promociones diferentes, abarcando desde el año 2014 al 2020. En este sentido suponen una muestra lo suficientemente representativa, que en unos casos se acerca a los 70 participantes y en otros, como sucede en los trabajos 3 y 5 del compendio, aúna las experiencias precedentes para poder ofrecer resultados más consistentes, en la medida que aumenta considerablemente el número de alumnado implicado: 205 en el primer caso y 191 en el segundo.

El trabajo de formación con todos estos grupos se ha sustentado en una idea de partida: la importancia, como modelo de referencia, de quien tiene la responsabilidad formativa. Tanto en las actitudes mostradas en el desempeño profesional como en una práctica que debe ser crítica, si lo que se pretende es promover el pensamiento y la enseñanza crítica (Johnston, 2006), en este caso en el profesorado en formación.

En este sentido, para que se produzca un adecuado aprendizaje de lo que significa abrir procesos de apropiación patrimonial en las aulas, tomando como referencia la educación patrimonial de índole crítica, es preciso comenzar por la necesidad de cuestionar ideas, estereotipos y representaciones sociales y transformarlas en posibilidad de educar en los paisajes ordinarios, atendiendo a lo que puede ser conflictivo o permanece oculto.

Es necesario generar, pues, experiencias que pasen por un proceso de descubrimiento, no exento de emoción (Domínguez-Almansa, Riveiro-Rodríguez, 2017); de indagación, significación y participación activa en el aula; de reflexión sobre los aprendizajes y sus posibilidades de aplicación en aulas de primaria; y, en consonancia con esto y como forma de difusión activa, la elaboración de diseños cooperativos de actuaciones didácticas, presentadas y debatidas en el aula.

En los trabajos 1, 2, 3 se presenta también como los aprendizajes adquiridos se llevan a las prácticas escolares, mediante una muestra de profesorado en formación (7) que manifestó su interés en participar en la experiencia. Una de ellas ha visto la luz como publicación (Martínez-Blanco, Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa, 2019).

Esto ha permitido analizar el desarrollo de competencias del profesorado en formación en diferentes colegios públicos rurales, seis en la provincia de Lugo y uno en la de Pontevedra, trabajando con alumnado entre 8 y 12 años de edad (3º - 6º cursos).

Estas experiencias parten del diseño de actuaciones, encaminadas a abrir procesos de apropiación patrimonial, adaptadas a los contextos escolares. Todas se pusieron en práctica mediante un modelo en el que el profesorado en formación debería acompañar a su alumnado durante dos cursos consecutivos, en los que se procedió al descubrimiento en el entorno de espacios singulares, a la indagación y la significación y también a que, los aprendizajes en el

aula, sirviesen, a su vez, para acometer actividades de difusión en, e interacción con, su comunidad.

2) Documentación

Dado el carácter de la investigación, tanto en el contexto universitario como en el de los centros escolares, se han generado materiales en los que los sujetos de la investigación pudiesen expresar lo que les ha aportado la experiencia llevada a cabo. Son, por tanto, documentos que, sin descartar la objetividad y rigurosidad, atiendan como elemento fundamental de análisis a la subjetividad poniéndola en valor como elemento básico para una investigación educativa de calidad que no se desconecte de los agentes implicados en el proceso formativo.

Las distintas narrativas, solicitadas en diferentes fases del proceso, tanto al profesorado en formación como a su alumnado en los colegios, se convierten en el instrumento principal para la obtención de datos, pudiendo ser tanto de carácter individual (mayoritarias) como grupal. Estas atienden a cuestiones muy diversas, desde que el estudiantado de primaria indique los lugares de su localidad que mostraría a quien la visitase, como paso previo al inicio de la experiencia, hasta que el profesorado en formación reflexione, una vez avanzados los aprendizajes sobre el tema, sobre las dificultades que podrían encontrar al abordar la memoria histórica en las aulas y verían factible solventarlo.

Junto a las narrativas, otro de los materiales fundamentales para analizar al profesorado en formación en el contexto de las aulas universitarias han sido sus propuestas colaborativas de diseños de actuaciones didácticas. Estos diseños se han realizado en grupos normalmente de cinco o seis integrantes y se les ha planteado el reto de que elaborasen propuestas que considerasen posibles de aplicar en las aulas. Deberían estructurarse en tres líneas fundamentales: una actividad para generar interés en su alumnado, a través de la conmoción; varias actividades para que su alumnado diese significado al tema, incorporando la dimensión pasado, presente y futuro; y una actividad final para que su alumnado difundiese en la comunidad los aprendizajes adquiridos. En cada una de ellas, deberían quedar muy claros los contenidos a tratar, los procedimientos para abordarlos y los objetivos esperados. Los diseños del profesorado en formación permiten comprobar la valoración de los distintos aprendizajes adquiridos y la capacidad para adaptarlos a un nuevo contexto educativo.

En cuanto al análisis del profesorado en formación inicial actuando en los colegios, cuestión novedosa que supone una parte fundamental de esta investigación, se han valorado las propuestas y desarrollo de proyectos; los diarios de observación en los que se describe lo acontecido en las aulas y los materiales generados por el alumnado a su cargo. Este último aspecto es muy relevante porque la posibilidad de verificar el aprendizaje del alumnado de primaria a cargo del profesorado en formación inicial, permite evaluar en qué medida esta formación alcanza el objetivo de formar profesorado competente. En este sentido, las capacidades demostradas por el alumnado de primaria son fruto de la propia competencia profesional del profesorado en formación.

Los materiales producidos directamente por el alumnado de primaria se han adaptado a las posibilidades de la propia práctica, en unos casos se cuenta con grabaciones directas de lo que sucede en el aula y en otros con Wikis elaboradas por el alumnado y compartidas entre diferentes colegios. Siempre en coherencia con los métodos colaborativos promovidos en la propia formación inicial del profesorado.

3) Método

Teniendo en cuenta el tipo de documentación, se muestra que, individualmente y como parte de un todo, cada uno de los trabajos que engloban este compendio se insertan en la tradición cualitativa (Flick, 2004, 2007). Dentro de esta, se trata de una investigación de carácter interpretativo (Erikson, 1989). Un estudio inductivo y acotado en el que, con vocación holística, se aúnan el método etnográfico (Creswell, 1998; Sandín, 2003; Denzin, Lincoln, 2005) y el estudio de caso (Stake, 1994).

Los resultados obtenidos en todas los trabajos se presentan estructurados en bloques diferenciados y son producto de los siguientes procesos:

a) La infinidad de datos obtenidos han sido sometidos a un proceso de relativización y reducción necesario, con la finalidad de acotarlos para convertirlos en resultados inteligibles (Taylor, Bogdan, 1984; Rodríguez, Gil, García, 1999; García, 2003).

b) Se ha renunciado al establecimiento de categorías de análisis previas a la investigación. Los documentos (producciones en contexto), tomando como referencia el análisis interpretativo (Erickson, 1989; Tesch, 1990) y el modelo de interpretación de la teoría fundamentada (Glaser, Strauss, 1967; Trinidad, Carrero, Soriano, 2006), se evaluaron para identificar los aspectos más relevantes previstos en los objetivos, pero también aquellos difíciles de precisar con anterioridad que han ido formulándose, y se han podido identificar, a lo largo de las intervenciones, y que resultan muy enriquecedores para el alcance de la investigación más allá de unos objetivos predeterminados.

c) Se ha procedido a una categorización de los datos, tratados de forma agregada y holística, siguiendo el siguiente proceso con cada uno de los documentos:

1) Muestreo de un pequeño número inicial de producciones tomadas de forma aleatoria para encontrar incidencias y coincidencias.

2) Se establece una base en la que integrar el resto de las producciones, analizadas mediante el método de comparaciones constantes (Glaser & Strauss, 1967), permitiendo detectar repeticiones o nuevos hallazgos.

3) Generación de ideas fuerza constitutivas de apartados mediante los que categorizar los resultados. 4) Ejemplificación constante de cada idea mediante citas textuales.

5. DISCUSIÓN GENERAL

Yuval Noah Harari, historiador interesado en, y capacitado para, presentar la evolución global de la humanidad indagando en el pasado, preocupándose por el presente y proponiendo o proyectando el futuro, defiende que educar para fomentar el pensamiento crítico es una de las lecciones acertadas para encarar el siglo XXI (Harari, 2018). Cuestión que, después de aportaciones pioneras y certeras iniciadas en la década de los sesenta., se comenzó a manifestar con claridad en el último tercio del siglo XX, con trabajos tan explícitos y holísticos como el de R. Paul (1993), en el que, adelantándose a posteriores argumentaciones más sólidas, ya presenta el pensamiento crítico como una necesidad para sobrevivir en un mundo que cambia rápidamente.

En los trabajos que sustentan esta tesis, aunque no se reitera siempre en cada uno de ellos, subyace la idea de asociar la necesidad de educar para fomentar el pensamiento crítico en paralelo a una formación académica que atienda a un modelo de índole crítica, tanto en sus objetivos como en sus procedimientos, así como en el planteamiento de las temáticas (Pagés, 2011; Apple, 2015; Sant, 2021). Entendiendo que es así como se puede consolidar una ciudadanía activa y participativa en todo lo que concierne a la configuración de una sociedad democrática de calidad (Biesta, 2011; Ross, Vinson, 2012; Gibson, 2020).

Como elemento de anclaje de estos referentes educativos, se ha apostado por la educación centrada en problemas, bien definida por Evans, Newmann y Saxe, (1996). De este modo, se asume un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales centrado en problemáticas con relevancia social o temas controvertidos (Evans, Saxe, 1996; Souto, 1998; Santisteban, 2019). En este sentido, los resultados generales de la investigación que se ha llevado a cabo indican que el profesorado en formación mejora sus competencias profesionales en paralelo al desarrollo de su pensamiento crítico, en la medida que se ha formado, individual y cooperativamente pensando y reflexionando las cuestiones sociales desde su vertiente problemática, sea esta la memoria histórica o el cambio climático. También se puede afirmar que esta concatenación de experiencias, en la que se añan nuevos procedimientos para entender la difusión educativa del conocimiento social y unos objetivos que trascienden el ámbito puramente cognitivo, lejos de desincentivar el interés del profesorado en formación le ha generado nuevas perspectivas vitales (cívicas) y educativas (profesionales), con las que aseguran sentirse con más seguridad para encarar su acción didáctica. Buena prueba de ello es que ha sido abundante el número de quienes, a través de las prácticas escolares, se han sentido con la capacidad para trasladar esta nueva forma de entender la enseñanza de las ciencias sociales a las aulas de educación primaria. La muestra analizada en esta investigación cualitativa (siete), indica que se han logrado resultados gratificantes en lo que respecta a la capacidad de trasladar a su alumnado el interés en tratar, con nuevos enfoques, cuestiones problemáticas e incluso traumáticas. Lo cual ha contribuido al desarrollo de su pensamiento crítico y, al mismo tiempo, a consolidar entre el profesorado en formación su nuevo rol docente. Para ilustrar estos hechos, nada mejor que hacerlo recordando unos cuantos casos diferentes pero coherentes en su significación:

Caso 1) Una alumna de quinto curso que, al descubrir ejemplos reales, tomados de la documentación militar que mostraba la barbarie perpetrada en su localidad durante el proceso de imposición del golpe militar de julio de 1936, no podía contener las lágrimas. Al verla tan emocionada se le planteó la posibilidad de no seguir por esa vía. Después de pensarlo, al día siguiente, la niña manifestó su deseo de que la experiencia no cesase, ya que sus lágrimas tenían sentido y quería seguir conociendo algo que le interesaba e impactaba.

Caso 2) Una alumna de quinto curso que el profesorado en ejercicio catalogaba como desmotivada y sin interés por aprender, que, no solo se implicó activamente (afortunadamente no se trata de un caso esporádico), sino que, además, espoleó el espíritu crítico de la clase, cuando un día en el que al referirse a las víctimas, se las estaba calificando como personas muertas... a lo que ella contestó que no se podía decir que murieron sino que las mataron.

Caso 3) Como parte de la formación del profesorado, se recurrió a que las experiencias llevadas a cabo en las aulas de primaria fuesen explicadas en las aulas universitarias por el profesorado en formación que las protagonizó y abrir posteriormente un turno de preguntas o un debate. En una de estas sesiones, una maestra en formación comentó que su primo, ya en primero de la ESO, había formado parte del alumnado protagonista de la actuación que se acababa de exponer, centrada en promover entre el alumnado de primaria una reflexión sobre la utilidad de recordar el pasado traumático que supuso el golpe militar y la guerra de 1936 mediante procesos de apropiación patrimonial. La alumna aseguró que toda la familia había constatado un profundo cambio en el chico, al que esta experiencia educativa le permitió experimentar un profundo cambio, destacando la preocupación por cuestiones sociales y la reflexión sobre aspectos problemáticos.

Estas que se acaban de mencionar y similares experiencias expuestas en las aulas universitarias, muestran las posibilidades de esta nueva perspectiva educativa en la que el desarrollo de la madurez profesional del profesorado en formación, implica el de la madurez emocional y cognitiva de un alumnado de primaria que se prepara de otra forma para encarar su nuevo período educativo, con todo lo que ello puede suponer para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales o en concreto para la geografía o la historia.

Al completar el binomio educación-ciudadanía con el de educación-patrimonio, se puede afirmar que cada una de las aportaciones que sustentan esta tesis, confirman la afirmación de que la educación patrimonial, en tanto que propone una visión integral y aperturista de lo que se puede considerar bien patrimonial (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, 2015, Ibáñez-Etxeberria, Fontal, Cuenca, 2015), se convierte en una excelente vía educativa para la formación en educación primaria, comenzando por el profesorado de esta etapa como principal sujeto formativo (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez, Rivero, 2017).

Al mismo tiempo, se ha demostrado la relevancia de educar con el patrimonio como una estrategia adecuada para fomentar el pensamiento crítico, es decir, con la idea de formar personas que ejerzan su papel como ciudadanía (Lucas, Estepa, 2016; Cuenca, Estepa, Martín, 2017). Tanto el profesorado en formación como el alumnado que ha contribuido a formar en los colegios, han reflexionado y actuado desarrollando su capacidad para abrir procesos de apropiación patrimonial, dialogando con distintos elementos materiales e inmateriales presentes en sus entornos, con el fin de valorar su posible incorporación como bien patrimonial en función del nuevo significado que le hayan otorgado. Así, los restos de una torre semiabandonada y muy maltratados estéticamente, pueden pasar a ser un símbolo de la resistencia frente a la opresión feudal y, por extensión, una vinculación emocional con los agricultores actuales. En esta misma línea, un acantilado que antes pasaba desapercibido en un lugar de la costa, pasa a convertirse en un documento muy valioso que ilustre sobre el cambio climático y, además, por su relevancia y abundante presencia en Galicia frente a otros espacios costeros en el contexto europeo, se convierte en un símbolo de identidad, lo que, a su vez, evidencia la capacidad de la educación patrimonial para el desarrollo de competencias emocionales y territoriales, independientemente del ámbito educativo en que se desenvuelvan las experiencias (Trabajo, Cuenca, 2017; Cuenca, Martín, Estepa, 2020).

Las aportaciones centrales de esta tesis pueden resumirse en:

- 1) El profesorado en formación valora de forma muy positiva el descubrimiento de una docencia focalizada en generar pensamiento crítico, basado en reflexionar, diseñar y actuar en la línea de una didáctica de las ciencias sociales abierta a las cuestiones conflictivas, básicas para entender y actuar sobre el tiempo y el espacio humanos.
- 2) Los aspectos sociales conflictivos encuentran en la educación patrimonial un excelente escenario didáctico y, al mismo tiempo, configurador de ciudadanía crítica. Sucesivas promociones de profesorado en formación, han comprendido, apreciado y demostrado tener capacidad para desarrollarlo en el marco escolar.

Pero, este núcleo está rodeado por otras capas que no se pueden obviar si lo que se pretende es tener una imagen más certera de la realidad. Así, es necesario analizar de forma más pormenorizada distintos aspectos que dan unidad a este trabajo, que se pueden organizar en tres grandes bloques:

1. Profesorado en formación competente mediante el descubrimiento y la reflexión en las aulas universitarias

Si este trabajo contribuye a demostrar la mejora que supone la educación patrimonial de índole crítica para una formación integral del profesorado, el primer elemento al que es necesario prestar atención es al punto de partida, es decir, a las concepciones y representaciones previas que tiene sobre el patrimonio. Tanto un análisis experimental realizado con una muestra superior a 60 participantes (Domínguez-Almansa, López, 2015) como la experiencia continuada en las aulas, demuestran que, en una escala entre lo excelente (concepción holística y diálogo crítico con los legados patrimoniales) y lo que es urgente superar (concepción reduccionista y aceptación acrítica de legados patrimoniales), se pueden encuadrar en una situación intermedia. Posición coincidente con la que otras investigaciones han situado al profesorado en ejercicio de primaria y secundaria (Estepa-Giménez, Ávila, Ferreras-Listán, 2013; Castro-Fernández, Castro-Calviño, Conde-Miguélez, López, 2020).

En lo que atañe a los legados patrimoniales, se produce un abrumador dominio de representación reduccionista y acrítica, respecto a la crítica. Es decir, es muy inferior, o a veces inexistente, el número de quienes se identifican con bienes que se alejen de la materialidad y el reconocimiento o prestigio social. Siendo muy significativa la débil argumentación de esta elección patrimonial, basada en una suerte de tradición aprendida de forma acrítica, fruto de la deficiente educación patrimonial recibida en su proceso educativo. No en vano coinciden con el profesorado en ejercicio tanto en la elección de la tipología patrimonial y en concebir su didáctica con fines prácticos y conservacionistas.

Alterar esta realidad no es un proceso dificultoso siempre que el profesorado en formación se sienta atraído e implicado en su propio proceso formativo. Desempeña un papel fundamental el hecho de que quienes participan en las experiencias formativas puedan, a su vez, ejercer un rol activo formándose y formando al mismo tiempo. (Boud, 2000; Robinson, Shoield, Steers-Wentzell, 2005; Boud, Cohen, Sampson, 2013; Fresneda, 2017, Guerra, Rodríguez, Artiles, 2019). Para ejemplificarlo, es preciso exponer un caso inicial, anterior a las experiencias que configuran este trabajo, pero que ha servido como referente para trabajar con las futuras promociones. Un grupo de alumnas presentó al alumnado la imagen de un hospital a punto de quedar en desuso porque otro nuevo lo substituiría. Preguntaron si lo considerarían patrimonio y después de respuestas titubeantes o esquivas, expusieron lo que significaba en un sentido social y económico para el barrio donde se encontraba, incorporando

entrevistas a sus habitantes. A partir de ahí se abrió un debate y una reflexión que llevó a una contemplación del edificio y su contexto como un posible patrimonio, asentando así una visión más plural de lo que este puede significar y sus posibilidades educativas

Los trabajos que configuran esta tesis demuestran no sólo que el profesorado en formación es capaz de entender y apropiarse intelectualmente de una nueva idea del patrimonio más inclusiva y holística, sino que además, partiendo de ella, es capaz de aplicarla sobre espacios o elementos que, contemplados desde un nuevo conocimiento, le otorgan significado, valía e, incluso, otra forma de relacionarse emocionalmente con ellos, valgan para corroborarlo estas palabras de dos maestras en formación, una, sobre un espacio de fusilamientos: "...Debo reconocer que ahora que sé lo que sé (...) nunca volveré a mirar con los mismos ojos a ese hotel, que, hasta entonces para mí, había pasado casi inadvertido" (Alumna, tercer curso del grado, 2017)¹; otra, sobre un depósito edafo-sedimentario: "Lo que a muchos, a priori, nos pareció un paisaje pobre e incapaz de despertar curiosidad en comparación con muchos otros, resultó ser, al final, una fuente de información y nuevos aprendizajes que nunca hubiera imaginado y que, de no haber conocido nunca, sería incapaz de llevar al aula con la importancia que se merecen" (Alumna, tercer curso grado, 2018). Este descubrimiento ha generado la capacidad de comprobar cómo se produce un proceso de apropiación patrimonial, que, en definitiva, es la principal aspiración de la educación patrimonial (Fontal, Ibáñez-Etxeberría, 2015). Esto se hace aún más evidente en el último trabajo del compendio de esta tesis. Como consecuencia de una actuación basada en ofrecer y desarrollar un nuevo enfoque didáctico sobre el cambio climático, un profesorado en formación que previamente se había formado en los parámetros de la educación patrimonial, unánimemente y sin una solicitud previa para abordar en sus narrativas la posible dimensión patrimonial de los depósitos costeros, no dudó en incorporar esta cuestión, indicando su valía y, en algunos casos, reflexionando sobre los posibles peligros de atraer demasiadas miradas sobre estas formaciones geomorfológicas, ya que un aumento descontrolado de las visitas, fomentadas por una actividad turística poco sostenible, podría acelerar su proceso natural de erosión.

Los datos acumulados en cada trabajo muestran que la reflexión sobre los procesos de identificación patrimonial se hace más consistente si se pone en relación con la memoria, entendida como escenario de relación, no exento de conflictividad, entre el pasado y el presente.

En las experiencias relacionadas con el golpe del 36 y la política del exterminio, se ha evidenciado la importancia que ejerce para la formación crítica del profesorado la contramemoria, entendida como un ajuste de cuentas con el pasado (Cuesta, 2007), permitiendo apropiarse de una forma de aprender y enseñar que engloba e integra las dimensiones emocional y racional. De esta manera, en sintonía con la formación en educación patrimonial, incorporan la perspectiva de los patrimonios en conflicto. Así son capaces de valorar la importancia de posibles patrimonios tangibles asociados a la intangibilidad que supone el recuerdo de las personas asociadas a ellos. Lo que no hace más que confirmar la importancia de trabajar con casos reales como elemento formativo (Díez, 2013; Delgado-Algarra, 2015) tanto en un sentido cognitivo como ético o cívico, que en este caso, de pie a la asunción de la memoria de las víctimas como posible patrimonio inmaterial. Nada mejor que expresarlo con las palabras de quienes participaron en este proceso: "...me he emocionado.

¹ Las citas literales que se incluyen en esta discusión, están tomadas al azar de entre todas las narrativas que abarcan las sucesivas experiencias llevadas a cabo. Son las narrativas que sustentan metodológicamente las investigaciones que compendian esta tesis y a las que se ha hecho referencia en el apartado de herramientas metodológicas.

De hecho se me hizo difícil poder escuchar algunos relatos porque he empatizado...” (Alumna, tercer curso grado, 2017). “...Me impactó (...) Creo que es una experiencia que se debería continuar haciendo en los posteriores cursos (Alumna, tercer curso grado, 2017). “Y verlo con historias de primera mano...personalmente me emocionó muchísimo” (Alumna, tercer curso grado, 2018).

En lo que atañe a las experiencias basadas en depósitos han asumido su importancia “como herramientas que nos hablan de lo que ocurrió en el pasado y que funcionan como memoria de la Tierra” (Alumna, tercer curso grado, 2018). Este aspecto cognitivo, no exento de emoción, cobra más importancia al entender su conexión con la historia humana y lo que eso significa de cara a una docencia que aboga por la interdisciplinariedad para abordar intelectual y socialmente cuestiones de índole problemática.

De esa manera, el profesorado en formación entendió el valor científico de estas formaciones geomorfológicas, que trasciende el estricto campo de las Ciencias de la Tierra y lo acompañan de un intenso sentimiento de identidad (Cuenca-López, Estepa-Giménez, Martín-Cáceres, 2017), al asociar también su valor al hecho de que en los paisajes costeros gallegos su singularidad y cantidad lo que le confiere un hecho diferencial respecto a otros territorios:

Para mí los depósitos ya son parte de lo que considero como patrimonio natural (Alumna, tercer curso grado, 2018).

...se trata de algo de nuestro patrimonio, algo válido, que debemos cuidar e tratar como se merece (Alumna, tercer curso grado, 2018).

...ningún de nós, hai unha semana diría que é importante protexer a costa galega porque é un arquivo dos sucesos climáticos da historia, diríamos outros motivos pero este non (Alumna, tercer curso grado, 2018).

Esta última reflexión, muy presente en las narrativas del profesorado en formación, indica que han considerado y apreciado como un elemento diferenciador y configurador del ejercicio docente la utilización de fuentes, interiorizando la importancia didáctica de trabajar con documentos (Morgan, 2002; Prats, Santacana, 2011). En el caso de los depósitos se han valorado como archivos del tiempo que les han ofrecido otra perspectiva cognitiva y didáctica sobre el cambio climático. Respecto a la cuestión de la barbarie del 36 han constatado que es necesario trabajar en el aula con fuentes múltiples y que estas, además de poder ofrecer información veraz “...cada una de ellas encierra tras de sí unos aspectos emocionales enormes” (Alumna, tercer curso grado, 2017). A su vez, el manejo de fuentes documentales, ha reforzado la idea didáctica de ajustar cuentas con el pasado al descubrir con emoción la memoria oculta del sufrimiento en los espacios del entorno próximo y del territorio gallego, lo que permite, a su vez, poder abrir nuevos procesos de apropiación patrimonial en las aulas. En sintonía con esto han asumido una concienciación social o ciudadana que han interpretado como un avance personal y también profesional. Se sienten responsables en la formación de identidades individuales y colectivas que puedan contribuir a afianzar una sociedad más justa:

...me enfadaba ir a clase (...) a realidade que me estaban a contar facía daño (...) Podería dicir que me fixo feliz, pero o que me fixo é crítica e preocupada polo futuro (Alumna, tercer curso grado, 2017).

Considero que tengo más recursos para mi futuro como maestra y estoy muy orgullosa de lo que he aprendido y aunque yo ya consideraba que era una persona “abierta” de mente, creo que he cambiado y ahora me siento todavía mejor conmigo misma (Alumna, tercer curso grado, 2018).

Se ha demostrado que el trabajo con temas que suscitan el conflicto o el debate social o político, permite que el profesorado en formación entre en contradicción con sus propias representaciones de cómo comprender el pasado, que han estado arraigadas a lo largo de su propia educación primaria y secundaria. En este sentido, más allá de la dimensión de la memoria, el patrimonio y el conflicto, todas las producciones han reflejado la importancia atribuida al descubrimiento de un nuevo método de trabajo en el aula para adquirir un conocimiento social útil frente a las dominantes rutinas reproductivas. En definitiva, hacen un ejercicio de cuestionamiento crítico de su proceso educativo en lo referente a la enseñanza (exposición de contenidos desconectados de la realidad social) y aprendizaje (memorística) de los contenidos sociales, contrastando la valía de sus nuevos aprendizajes con sus experiencias educativas previas y su valía para aplicar en cualquier contexto educativo:

...non estaba acostumado a clases tan participativas nas que os alumnos puidesen falar e expresar a súa opinión en todo momento (Alumno, tercer curso grado, 2017).

...nunca había tenido este tipo de sensaciones en un aula, nunca me había emocionado (Alumna, tercer curso grado, 2018).

...supuxo un antes e un despois na miña concepción das Ciencias Sociais xa que foi unha materia na que non conseguía engancharme aos contidos; nunca os vin orientados ao noso día a día nin a nosa sociedade (Alumno, tercer curso grao, 2018).

Se ha adquirido también la conciencia de que las cuestiones controvertidas, en este caso la memoria histórica o el cambio climático, no han tenido ni tienen una presencia adecuada ni en el ámbito de la formación del profesorado ni en la educación primaria. Han asumido que sin conocimientos y compromiso ellos mismos acabarán abocados al mantenimiento de rutinas que consideran estériles y han manifestado su interés en tratar estas cuestiones en su futuro ejercicio profesional, por un lado porque lo sienten como una necesidad ética: “...no es ético olvidar la guerra y silenciar a las víctimas” (Alumna, tercer curso grado, 2018) “...abro máis a mente aos segredos que oculta a terra e do importantes que son para nós e para a educación (...) se de verdade queremos que protexan e coiden o mundo no que viven para iso deben coñecelo” (Alumna, tercer curso grado, 2018). También porque ahora sostienen sentirse con capacidad profesional para poder sortear cualquier obstáculo, señalando a familias, profesorado, las imposiciones del currículo traducidas en contenidos y tiempos y su propio desconocimiento de cualquier tema:

...y lo más importante para mi, es las ganas para llevar temas al aula que nunca he tratado y que antes no pensaría en impartirlos (Alumna, tercer curso grao, 2017).

...xa podemos comezar a investigar pola nosa conta para levalo da mellor das moneiras á aula. Ás veces un chisco de curiosidade, ilusión e motivación pode comezar proxectos moi grandes (Alumna, tercer curso grado, 2018).

...é un tema innovador, diferente e moi rico en contidos (...) sen dúbida merece a pena formarse e trasladárllelo aos nosos alumnos (alumna, tercer curso grado, 2018).

2. Profesorado en formación competente pensando como docentes: diseño de actuaciones didácticas

Una síntesis de las nuevas capacidades adquiridas por el profesorado en formación permite señalar tres puntos básicos: nuevos aprendizajes aunando aspectos cognitivos y emocionales que alteran su concepción patrimonial y la de las propias ciencias sociales; la valoración del pensamiento crítico y su entendimiento como agentes de transformación social; su convencimiento de haber encontrado la capacitación para poder abordar una docencia de mayor calidad.

Para comprobar cómo se sustancian estas capacidades, que sostienen haber adquirido, es necesario abordar retos en los que se puedan poner a prueba. De ahí la necesidad de diseñar de forma colaborativa, actuaciones didácticas pensadas para desarrollar competencias en un hipotético alumnado de primaria, trabajando con la memoria del 36 o la de la Tierra.

El análisis conjunto de todos los diseños demuestra que han sido capaces de valorar e interiorizar el papel que debe desempeñar el docente como guía de unos trabajos cooperativos (Navarro-Pablo, Gallardo-Saborido, 2015), cuya valía reconocen porque se enriquecen mutuamente y avanzan con más facilidad al tener que trabajar de una forma que se aleja de lo habitual

...algo moi positivo que axudou a facer este proxecto posible e gratificante é o sentimento que o profesor puxo cada día, algo que dende o primeiro momento creo que o notamos todos (Alumna, tercer curso grado, 2017).

Non sei cando cando deixou de ser par min un traballo para o que buscábamos información e comezou a ser máis unha fonte de aprendizaxe que me enriquecía (Alumna, tercer curso grado, 2018).

Se refleja también su capacidad para amalgamar de manera ambiciosa métodos y contenidos dando importancia al trabajo directo con fuentes documentales para acometer una docencia crítica y de mayor calidad (Prieto, Gómez & Miralles, 2013). Dejan además explícito un compromiso a favor de un conocimiento más integrado que incluye la dimensión social y ética demostrado interés en la posibilidad cívica y transformadora de la educación (Schweisfurth, 2006; DePalma, 2019).

Han indagado en los paisajes de sus entornos de referencia para recuperar didácticamente espacios socialmente invisibles y los han convertido en un vía no solo para educar en la dimensión patrimonial sino también en la problematización del presente mediante un nuevo conocimiento del pasado que incorpora elementos materiales e inmateriales como fuente de conocimiento, sentimiento y compromiso. En este sentido, han integrado, con pleno sentido, una nueva visión de lo que puede considerarse patrimonio, generando escenarios didácticos para desarrollar en las aulas de primaria procesos de apropiación patrimonial muy alejados de las ideas que promueven un pensamiento único, ya sea el olvido forzoso de lo que puede identificar un pasado traumático y no reparado, o la indiferencia ante cualquier elemento paisajístico que no se centre en una idea estereotipada de belleza o grandeza.

Las producciones muestran que han comprendido la importancia de los nuevos conocimientos, esto se refleja en que pasan del plano reflexivo al de los diseños de

actuaciones didácticas, con lo que han completado el proceso de apropiación patrimonial con el de una suerte de apropiación didáctico-educativa. Así, nuevos espacios o memorias asociados al golpe militar en relación con las políticas del olvido, o a la memoria de la tierra, relacionada con la cuestión del cambio climático, son tratados a través de una amplia gama de procedimientos, como camino didáctico para descubrir, dar sentido, o difundir problemas que afectan a la sociedad del presente y se proyectan del pasado hacia el futuro.

Lo que han valorado como básico en su proceso formativo ha sido considerado como fundamental para configurar y diseñar sus propias actuaciones didácticas, que han tenido que ser discutidas y avaladas de forma grupal. De esta manera, en todos los diseños se aprecia el interés en buscar el mejor camino para introducir afectivamente a su alumnado en el tema apelando a la emoción y a su racionalidad crítica, pero también que esa vinculación se mantenga a lo largo de toda la actuación.

Se evidencia también que han comprendido la necesidad de trasladar de una forma científica los temas al alumnado, incorporando los conocimientos más avanzados sobre el tema y que estos pueden redundar en un conocimiento social de mayor calidad (Cebrián et al., 2021). Al mismo tiempo, los diseños se caracterizan por mostrar un rechazo a las rutinas tradicionales, mostrando un extraordinario esfuerzo en acercar el conocimiento histórico o geográfico mediante caminos alternativos, en los que la emoción juega un papel muy relevante y en muchos casos, especialmente en los diseños relacionados con el cambio climático han asumido la necesidad de educar reflexionando el problema en las dimensiones pasado, presente y futuro ya que abordar cada una de ellas aporta un marco competencial específico (Israel, 2012; Estepa, 2017).

Los diseños en lo referente a los depósitos y el cambio climático demuestran que el tratamiento de cuestiones relacionadas con la geografía e historia se lleva a cabo de una manera más profunda y eficaz de lo que llega a desarrollarse en las reflexiones individuales. Lo que refleja la mejora competencial que supone la elaboración de estos diseños y vuelve a constatar la importancia y los beneficios del trabajo cooperativo (Koles et al., 2010; Genç, 2016;) para la formación docente, en la medida que las capacidades individuales de quienes configuran el grupo redundan en la mejora competencial del colectivo y de la calidad del trabajo que puedan ofrecer.

Como colofón se puede decir que los diseños confirman la capacidad y competencia para trasladar sus aprendizajes a unos diseños con el cometido de educar a un alumnado en la capacidad de saber, pensar y actuar.

3. Profesorado en formación competente en las aulas de primaria

En las tres primeras publicaciones del compendio que conforma esta tesis, se muestra que el mejor escenario para lograr el desarrollo de competencias por parte del profesorado en formación es aquel que ofrece la posibilidad de aplicar sus experiencias en las aulas de primaria. Su nivel de desarrollo competencial se apreciará en la medida que revelen su capacidad para diseñar y desarrollar actuaciones centradas en la educación patrimonial crítica adaptadas al contexto de su alumnado; para encarar y sortear dificultades derivadas de la propia actuación en el marco escolar; y para incrementar las competencias cognitivas y cívicas en su alumnado en relación con la educación patrimonial y el pensamiento crítico.

Las/los siete maestras/os en formación inicial participantes en esta concatenación de experiencias han diseñado y llevado a cabo, de forma colaborativa (6) o individual (1), actuaciones didácticas adaptadas a los paisajes, espacios y lugares donde se hallan los colegios, con el fin de trabajar en contextos culturales cercanos al alumnado. Lo que ha servido para afianzar y reforzar su nueva concepción del patrimonio al tener que enfrentarse a

distintos lugares para establecer conexiones entre pasado (historia), memoria y presente y otorgarle un nuevo significado, con el fin de abrir procesos de patrimonialización en sus aulas. Han aprendido y valorado la utilización de los entornos locales (Griffin, Eddershaw, 1996), para confrontar en ellos elementos que gozan de algún tipo de aceptación con otros sin una aceptada riqueza patrimonial, entre ellos los que, por diversos motivos, que han sabido convertir en sujeto de indagación, han permanecido escasamente valorados u ocultos en su dimensión social o cívica. Lo que evidencia que, al enfocar su práctica docente, han asumido un concepto de patrimonio eminentemente dinámico (Calaf, Fontal, 2006), sujeto a los cambios en función del paso del tiempo y de las personas que lo ponen en valor o rechazan, incorporando aspectos como la pluralidad de miradas o el conflicto.

Sus proyectos atienden a los parámetros que definen una educación patrimonial de calidad (Cuenca, 2014), ya que se han revelado como escenarios idóneos para educar en el horizonte de la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad para reflexionar sobre los espacios habitados y la dimensión social y patrimonial de determinados lugares.

Este proceso también les ha permitido desarrollar y ejecutar una reflexión sobre su papel profesional. Tuvo su inicio en las aulas universitarias y se ha sustanciado mediante la experiencia directa con el alumnado, atendiendo a la necesidad de emplear nuevas estrategias, cambiar métodos y revisar su propia formación histórica para actuar en nuevas direcciones.

Han sabido convertir en recursos beneficiosos para su actuación elementos alejados de las rutinas educativas o actividades escolares previas, en principio sin conexión con su propio proyecto. De esta manera han demostrado capacidad para utilizar la ventana del aula como un instrumento para acercar a su alumnado al paisaje circundante o convertir la lectura de un poema en clase de lengua o la consabida y rutinaria celebración de algún evento salpicado en el calendario escolar en oportunidad de reflexión valiosa para su posterior actuación.

Han mostrado su capacitación para poner en práctica nuevos métodos de trabajo y han comprobado la importancia que ha tenido como facilitador de su actuación didáctica, especialmente al tratar temas controvertidos. Así, han puesto en valor y comprobado la eficacia de aspectos como el aprendizaje por descubrimiento, en el que la dimensión emocional o, más preciso aún, los efectos de la conmoción, ha revelado su gran potencial para incentivar el interés del alumnado, y el trabajo colaborativo frente al modelo individualista (Johnson, Johnson, 2009), experimentando a su vez la importancia de su papel como guías (Van Leeuwen, Janssen, 2019). Lo que ha redundado en el desarrollo de habilidades (búsquedas de información); cognitivo (conocimientos más consistentes relacionados con un mayor interés por aprender); cívico (interés en resolver problemas); personal (mejores relaciones interpersonales).

Dando continuidad a lo experimentado en su proceso formativo en las aulas universitarias, han consolidado su proceso de revisión de su propia formación social o histórica. Han necesitado y sabido paliar las carencias detectadas mediante indagaciones precisas y certeras para, en un ejercicio de responsabilidad, dotar de contenidos adecuados a su actuación. Al mismo tiempo se han mostrado preocupados y ocupados en ofrecer a su alumnado un proceso formativo alternativo al de los contenidos sociales memorizados y desprovistos de cualquier rasgo de empatía o implicación emocional. Por lo que han sabido empatizar con su alumnado corrigiendo algo que en sus narrativas recordaban, apelando a su propia memoria escolar, como frustrante y carente de sentido para encarar un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

A modo de síntesis han mostrado su competencia profesional mostrando su interés y capacidad para generar contextos educativos motivadores para un alumnado de primaria al que se propone una perspectiva muy diferente para apreciar el valor del conocimiento de lo

social, que puede establecerse mediante la manera en la que se relacionan y valoran su propio entorno haciendo posible resignificar-patrimonializar paisajes, lugares o espacios en función de sus nuevos conocimientos e implicaciones cívicas.

Otro aspecto muy relevante en el desarrollo competencial del profesorado en formación al aplicar sus conocimientos en las aulas de primaria, es que han podido constatar en qué medida se verificaban o alteraban sus concepciones o representaciones sobre aquellos elementos que consideraban podrían perjudicarles a la hora de querer desarrollar en los colegios proyectos que alterasen las rutinas dominantes y que propusiesen cuestiones controvertidas para abordar cuestiones patrimoniales y promover el pensamiento crítico. Tanto en sus narrativas como en los debates recurrentes en las aulas universitarias (Domínguez-Almansa, López, 2016), son señalados como posibles obstáculos profesorado en ejercicio, familias y, en menor medida, el alumnado, pero no se asumen como infranqueables apelando al nivel formativo que ahora aseguran tener, en el que integran las dimensiones cognitivas y ética.

La experiencia en las aulas ha permitido comprobar como una buena formación es vital para poder convencer sobre la calidad de sus proyectos y que las familias y el profesorado en ejercicio de forma muy mayoritaria, a pesar de trabajar con modelos muy diferentes, lejos de discrepar de sus actuaciones, tienden a colaborar. Incluso en los casos que se ha trabajado en relación con un tema tan controvertido como el de la memoria histórica y la recuperación, a través de la educación, de espacios asociados a la barbarie. Aunque en este tema concreto han podido constatar tres situaciones diferentes:

1. Plena normalidad por parte de todo el colectivo escolar al acometer el tema en el aula. Han podido comprobar que ocuparse de temáticas socialmente problemáticas en la educación primaria no genera controversia. Nadie manifestó discrepancia con el hecho de poner en valor un monolito que rememora a personas asesinadas o edificios en ruinas que fueron campos de concentración. Incluso la dirección de un colegio financió el desplazamiento de alumnado del centro al lugar de memoria.
2. Han podido comprobar también cómo este tipo de actuaciones, que trascienden el plano cognitivo, propician colaboraciones externas (familias o distintas personas de la comunidad) alentadas por la dimensión emocional o ética del tema. Así el actual propietario de un convento en ruinas, entabló con el alumnado un diálogo sobre la necesidad de conservar la memoria de las personas allí confinadas, incluyendo los testimonios grabados en las paredes.
3. En el plano negativo han podido comprobar que al pretender difundir, más allá de las dinámicas del aula, aprendizajes acordes con lo que se consideran deberes de la memoria en la educación (Cuesta, 2007) aparecen problemas que evidencian la fuerte presencia del discurso del olvido en el marco escolar. Bien constatado en las reticencias y dificultades encontradas al querer convertir a las víctimas rememoradas en el monolito objeto de la actuación didáctica, en personajes de una obra de teatro pensada para su representación ante un público no circunscrito al alumnado del colegio. Sin embargo, la total oposición inicial de la dirección, pudo ser afrontada gracias al desarrollo de una competencia que el profesorado en formación no había tenido en cuenta en sus reflexiones en las aulas universitarias: el trabajo cooperativo. Los dos maestros en formación han acreditado como las posibilidades de colaboración

mutua los han hecho más fuertes para generar un marco de adhesiones que ha posibilitado la plena realización de su proyecto.

Todo este marco de desarrollo competencial del profesorado en formación quedaría incompleto si no se pudiese demostrar su capacidad para desarrollar competencias sociales en el alumnado a su cargo. Es en este aspecto donde se puede dar un salto cualitativo en la constatación de como este modelo de educación patrimonial crítica ha servido para la mejora de su competencia profesional.

Han demostrado capacidad para generar interés en su alumnado, lo que corrobora la concepción presente en sus narrativas respecto a que su nuevo marco formativo les permitiría conseguir este objetivo. En el caso de quienes han trabajado relacionando memoria histórica y educación patrimonial, han constatado que un tema conflictivo y una profunda carga emocional, puede ser asumido sin ningún tipo de dificultad por el alumnado de los últimos cursos de educación primaria. En este sentido sus actuaciones didácticas, con objetivos cívicos transversales inspirados en sus propios aprendizajes, han permitido acreditar que su alumnado ha sido capaz de establecer una conexión emocional con su entorno (Gruenewald, 2003; Gruenewald & Smith, 2007) y, al mismo tiempo, se dotaban de una visión integral del patrimonio.

En todas las experiencias se ha apreciado como escolares de distintos cursos de primaria han podido establecer un nuevo vínculo intelectual y vivencial con los lugares que habitan, abandonando identificaciones previas, banales y dominantes, asociadas a espacios, lugares o hitos valorados por un supuesto prestigio o por el consumo, el ocio y las celebraciones privadas. De esta manera, han percibido elementos naturales o culturales como sujetos de apropiación patrimonial, al desenvolver en torno a ellos sentimientos de pertenencia (Fontal, 2003), configuradores de contextos adecuados para la generación de identidad social (Martín, 2012), integrando lo emocional y lo racional. Así, se ha reflexionado sobre la pérdida de valor de un río degradado por la mala actuación humana o la importancia de recuperar la memoria de edificios y lugares en los que, más allá de su estado de conservación o valía estética o monumental, descubren la historia y la memoria local, en ocasiones no exenta de conflictos con los que se han identificado y en los que han mostrado su interés por tomar partido, empatizando con las víctimas de barbaries más alejadas o cercanas en el tiempo, desde la aniquilación del movimiento *irmandiño*, en la Edad Media, o quienes sufrieron las políticas de violencia impuestas con el golpe de estado de 1936.

El alumnado de primaria ha respondido favorablemente a un proceso de apropiación de diferentes elementos de su entorno, que los conectan con una realidad más global. Esto ha sucedido al mismo tiempo que han sido capaces de otorgar una nueva valoración al conocimiento social, histórico y geográfico mediante el que han podido, a través de un conocimiento que no elude el sentimiento, convertir elementos antes irrelevantes o desconocidos en bienes sujetos a una apreciación patrimonial. Ya que su presencia y su contemplación les ha permitido descubrir un pasado generador de unas emociones que proyectan en un presente que desean más justo. No es de extrañar, pues, que en un colegio al acometer un ejercicio de difusión de los bienes de interés de su localidad, muestren una torre alterada y sin valor estético (antes despreciada), al ser identificada con los perdedores de pasadas luchas por la justicia social, asociados al campesinado actual, es decir, a sus propias familias. En idéntica trayectoria, el alumnado que ha descubierto al mismo tiempo la guerra civil y distintos espacios asociados a las víctimas del exterminio político, han asumido su valoración en función de lo que les ha aportado un conocimiento histórico que incluye la memoria de los mayores. La comprensión de los contextos de victimización ha propiciado

dotar de un significado profundo a la dictadura franquista a la par que la apropiación emocional de las víctimas y los lugares asociados a ellas. También han sido capaces de proyectar miradas hacia el presente e incluso el futuro. En el caso del alumnado que trabajó con el monolito conmemorativo de las víctimas, identificaron de forma espontánea a un maestro brutalmente torturado y luego asesinado con el propio maestro en formación que les ofrecía nuevos conocimientos. Quienes trabajaron con los restos de un convento que fue campo de concentración, hicieron saber a su actual propietario su interés en preservar la memoria de las personas encarceladas o muertas, conservando especialmente aquellos lugares del edificio donde ha quedado registrada.

Esto demuestra la capacidad del alumnado de primaria de dotar de nueva vida a estos espacios de los que se apropian mediante un importante esfuerzo intelectual y emocional previo. Uno de los ejemplos más representativos y sorprendentes es el del monolito de la memoria, para el que preferían una estética diferente. Cuestión muy importante porque, permite comprobar que, sin cuestionar su valor real como símbolo actual de la memoria de un suceso terrible en un contexto trágico, reniegan de su presentación pública como un hito tosco o frío, apostando por un aspecto estético más llamativo e incluso colorido. También plantearon la posibilidad de que tuviese una nueva ubicación, para otorgarle una mayor centralidad en la localidad, pasando del lugar exacto donde sucedió la matanza a un espacio visible e incluso cerca del propio colegio.

Todo esto muestra la importancia de que el alumnado adquiera una mayor implicación social (McInerney, Smyth, Down, 2011), ya que, en consonancia con esta, han podido establecer una relación positiva con nuevos espacios y lugares, superando aspectos como el valor estético atribuido o su reconocimiento institucional. También se han formado en una ética del cuidado del entorno (Smith, 2007), en todos estos casos, al convertirlo en un escenario vivo y sujeto a diferentes procesos de apropiación patrimonial. Como se ha comprobado en otros estudios (Domínguez-Almansa, Riveiro-Rodríguez, 2017; Estepa-Giménez, Martín-Cáceres, 2018), una enseñanza que apela a incentivar el sentido crítico del alumnado de primaria les proporciona la capacidad para comprender que nuevos lugares (antes ocultos) pueden adquirir nuevos significados. Para lo que es vital, no imponer un determinado espacio o lugar como objeto de estudio sino promover una reflexión crítica en torno a él. De esta manera se ha demostrado la capacidad del alumnado de trascender de la materialidad a cuestiones inmateriales que incrementan el valor del bien material.

En este contexto se ha demostrado el valor de la memoria como elemento educativo, tanto para dotar de significado a los posibles patrimonios como por el propio interés que suscita en el alumnado, que descubre una forma accesible de conocer sus entornos, aportándoles conocimientos sobre el pasado, no siempre positivos pero nunca carentes de interés. La historia con memoria, les ha permitido emocionarse, dotar de nueva vida a sus espacios cotidianos y, sobre todo, reflexionar sobre la importancia del recuerdo frente a la imposición del olvido.

Por otra parte, se ha evidenciado como este modelo de apertura de procesos de patrimonialización llevado a cabo por el profesorado en formación ha redundado en la adquisición de competencias cívicas perdurables en el alumnado de primaria, desde su capacitación para valorar de forma diferente los lugares que habitan, hasta la de, mediante la empatía con las víctimas y su recuerdo, entender y valorar los derechos humanos como un bien colectivo y universal que es necesario preservar para construir una sociedad ética y socialmente más justa. Se puede afirmar que el alumnado de entre nueve y doce años tiene plena capacidad para desarrollar a un buen nivel el pensamiento crítico, siempre que los contenidos sociales abandonen la esterilidad memorística y reproductiva y se proyecten hacia

la indagación, la reflexión y la actuación. Esto evita que trabajos que les ilustran sobre la injusticia y la barbarie, lejos de abocarles a un trauma les permita valorar la necesidad de una educación social, que en este caso les ha permitido ampliar su comprensión del patrimonio.

Por último, al igual que lo experimentado por el profesorado en formación, se ha constatado la importancia del trabajo colaborativo que debe estar presente en todas las secuencias de la actuación didáctica: descubrimiento, indagación a través de la documentación, producciones, debates, reflexiones compartidas y cualquier ejercicio de difusión, sean elaboraciones de wikis como forma de comunicación entre centros, la realización de una obra de teatro, o el establecimiento de una correspondencia con el propietario de un edificio. Lo que ha permitido convertir al alumnado en agente activo, en la traslación más allá del aula, de lo que consideraban digno de valor.

En todo este proceso formativo se ha podido confirmar que en la medida que el profesorado en formación ha valorado su propia adquisición de competencias como positiva para su práctica profesional, la ha trasladado a su alumnado de primaria siguiendo procedimientos similares, demostrándose que este modelo de aprendizaje es asumido sin dificultad y buen rendimiento independientemente del nivel educativo. Así, la carta de un joven maestro que se despide de su madre días antes de ser ejecutado, se revela como un documento de gran valor para poder entender en cualquier contexto didáctico lo que significa la historia con memoria y la carga emocional de esta. En definitiva, han comprendido y sabido trabajar desde la comprensión de que el patrimonio se sustancia con memoria.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación se ha desarrollado a lo largo de más de cuatro años y los resultados parciales se han ido publicando sucesivamente, respondiendo a los obtenidos de cada uno de los objetivos específicos. Analizados globalmente se puede afirmar que se han aportado suficientes pruebas del papel transformador que puede desempeñar en la formación inicial del profesorado una educación patrimonial de índole crítica, desde asumir una nueva perspectiva de su función educadora hasta comprobar su capacidad para llevarla a la práctica en contextos educativos reales. Es decir, se puede apreciar que se ha alcanzado el objetivo general propuesto. Por eso la valoración final es positiva e incluso optimista.

En primer lugar, se ha mostrado cómo la educación patrimonial puede constituir un elemento formativo de gran validez para la formación inicial del profesorado, en la medida que han expresado y mostrado de forma muy contundente que sus competencias docentes han mejorado. Esto ha sucedido porque han comprobado su capacidad para reflexionar y cuestionar las percepciones y representaciones sociales dominantes sobre el patrimonio, de las que antes formaban parte. Lo que les ha permitido asumir con éxito una educación patrimonial crítica, al adquirir la capacidad para plantear problemas sobre espacios que van más allá de los habitualmente apreciados como bien patrimonial.

Se han incorporado tres dimensiones diferentes, pero complementarias, que suponen un reto novedoso en la investigación: la valoración educativa y social como patrimonio de lugares de la vida cotidiana no apreciados como tal; los que suscitan un debate sobre la memoria; y/o los de carácter natural, caso de los depósitos cuaternarios del litoral gallego, cuya valoración queda restringida al ámbito científico de la geomorfología, la geología o la edafología. Se ha comprobado la capacidad del profesorado en formación inicial para, en relación con estos espacios, integrar múltiples elementos, materiales e inmateriales, como sujetos de apropiación patrimonial, especialmente aquellos asociados a cuestiones conflictivas, caso de la injusticia social, la memoria histórica o el cambio climático. En este último caso, se ha podido avanzar en la constatación de la validez de una formación inicial del profesorado de primaria desde parámetros que integren los saberes de las ciencias de la tierra y las ciencias sociales.

Todo esto ha posibilitado corroborar la validez de un modelo didáctico que establece una estrecha relación entre la educación patrimonial y la comprensión de problemas sociales actuales y que, en paralelo capacita para el desarrollo de un pensamiento crítico que se ha valorado como un importante elemento de mejora de la formación docente, en tanto que ha supuesto también una transformación en un sentido cívico.

Esta tesis se ha planteado también que para mostrar la eficacia de la formación inicial del profesorado y su nivel de capacitación para interiorizar sus nuevos aprendizajes en relación a la educación patrimonial crítica y la formación de una ciudadanía que piense críticamente, debe contrastarse y constatarse mediante su actuación y los resultados obtenidos en las aulas de primaria. Es un profesorado competente porque logra mejorar los resultados de su alumnado. Se puede concluir que quienes han demostrado capacidad para comprender y asumir un concepto del patrimonio asentado en su valoración cívica, ha adquirido la competencia para educar desde esta perspectiva al alumnado de primaria. Las prácticas escolares analizadas permiten comprobar que pueden convertir sus aprendizajes en las aulas universitarias en actuaciones reales que abarcan un amplio proceso, que conlleva indagación en el entorno e investigación; diseño de actividades atendiendo a contenidos, procedimientos y objetivos muy alejados de las rutinas educativas dominantes; y conseguir, como así ha sucedido, que su alumnado haya adquirido conocimientos sobre las posibilidades de abrir

procesos de patrimonialización con elementos materiales e inmateriales, dando lugar a actitudes reflexivas en torno a su significación, valoración y conservación.

Se ha podido comprobar, tanto para el caso del profesorado en formación inicial como para el alumnado de primaria formado a través de nuevos aprendizajes, como el desarrollo de competencias cognitivas puede estar estrechamente relacionado con el de competencias sociales o cívicas, estableciendo una productiva vía de retroalimentación. Desarrollar el pensamiento crítico y valorarlo como objetivo educativo, ha favorecido la identificación de elementos visibles e invisibles del patrimonio, apropiándose de una concepción más amplia, inclusiva y cívica, siempre en relación con determinados contextos sociales, culturales o políticos, en los que probablemente deba estar siempre presente el conflicto y el debate. Esta nueva dimensión ha permitido al profesorado en formación inicial reflexionar sobre la necesidad de renunciar a rutinas profesionales reproducidas acríticamente en el ámbito del conocimiento social y encontrar caminos para llevarlo a cabo. El conocimiento histórico se ha comenzado a asumir como una posibilidad de descubrir en el entorno un pasado complejo que puede integrar injusticias humanas o transformaciones naturales que han afectado a la vida humana y que estas nuevas perspectivas cognitivas y emocionales pueden ampliar el marco de lo que se considera bien patrimonial.

A pesar de que estas conclusiones ofrecen una lectura positiva de los resultados de la investigación, se debe ser consciente también de algunas limitaciones a tener en cuenta en próximas investigaciones. La más importante va más allá de lo que ha planteado la propia investigación, pero ha quedado al descubierto en ella. Afecta a las propias bases del conocimiento social, especialmente histórico, del profesorado en formación. A lo largo de las experiencias formativas y en las narrativas que han servido de sustento documental para la investigación, se ha comprobado una dificultad para trabajar de forma adecuada la dimensión histórico-temporal de los problemas humanos. Es menos evidente cuando se trata de abordar una cuestión circunscrita a un momento histórico determinado, caso del golpe militar de 1936 y su deriva, pero se hace especialmente notoria cuando se precisa tener una visión histórica mucho más amplia, como acontece con el caso del cambio climático. Así, a pesar de su interés, han aflorado carencias que impiden dominar con precisión los resortes necesarios para abordarlo con las mejores garantías.

De esta situación se deduce la necesidad de que se produzca un cambio en los modelos educativos que dominan la enseñanza secundaria (Souto, 2011; Saiz, Fuster, 2014). Debe pasar por una formación, que sin despreciar los contenidos referenciales del conocimiento geográfico, histórico y social, permita trabajarlos estableciendo conexiones entre los problemas del pasado, del presente y del futuro, mediante nuevos procedimientos y con objetivos que vayan más allá del estricto ámbito cognitivo-reproductivo.

También es necesario incorporar nuevos instrumentos que podría redundar en ofrecer más datos para mejorar los resultados de la investigación. Se trata de incluir en nuevos trabajos como herramienta metodológica una perspectiva cuantitativa, incorporando una serie de encuestas que permitan complementar lo mucho y bueno que aportan los materiales que favorecen la investigación cualitativa. En este sentido, tomando los resultados de la investigación cualitativa como ítems, se propone elaborar una encuesta que pueda permitir al profesorado en formación corroborarlos, matizarlos o cuestionarlos, lo cual aportaría una visión más completa y compleja del alcance de la investigación.

Además de incorporar nuevos instrumentos metodológicos, las futuras investigaciones que, en la línea de la educación patrimonial y el desarrollo del pensamiento crítico, se aborden desde esta autoría, se desarrollaran en dos vías temáticas:

1) Dando continuidad a la relación memoria histórica-educación patrimonial: Se tratará de profundizar en la posibilidad de convertir los lugares con memoria, que la investigación histórica descubre como espacios de barbarie, en lugares de memoria, mediante la apertura en las aulas de procesos de apropiación cívica-patrimonialización.

2) En relación con la interdisciplinariedad como reto educativo y una necesaria formación que erradique la dualidad natural-social: Se tratará de continuar con la cuestión controvertida del cambio climático, pero también incorporar el trabajo en espacios arqueológicos aceptados y consolidados como patrimonio cultural, desde la nueva perspectiva que les puede otorgar su estudio desde el conocimiento que aportan las ciencias de la tierra, lo que les reportará una nueva forma de entenderlos, valorarlos educativamente y mostrarlos como bien patrimonial.

Ambas se integrarán y darán continuidad a la idea de concatenar los aprendizajes del profesorado en formación inicial en las aulas universitarias con sus prácticas en colegios e institutos.

Como colofón a este apartado de conclusiones, es necesario indicar que tanto al apreciar el camino recorrido en esta investigación (pasado); los resultados que se han podido presentar (presente); y su esperada proyección (futuro), existe una palabra clave que es preciso tener en cuenta: interés. Porque sin el interés suscitado entre el profesorado en formación inicial y el que una muestra representativa de este ha sabido generar en las aulas de primaria, nada de lo aquí escrito hubiese sido posible. Esto es indicativo de que el pensamiento crítico es bien recibido en los diferentes contextos educativos; que parece acertado fundamentarlo mediante el trabajo con temas socialmente controvertidos y que la educación patrimonial es un excelente marco en el concretar estas cuestiones. Esta tesis pretende contribuir a trazar un nuevo camino didáctico posible, aunque no exento de dificultades. Será importante abrir pasos para que las experiencias esperanzadoras del proceso formativo del profesorado en su fase inicial puedan tener continuidad a lo largo de su vida profesional.

7. REFERENCIAS

- ALVES, L. A., PINTO, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-81.
- APPLE, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Entramados: educación y sociedad*, 2, 29-39.
- ÁVILA, R. M., MATOZZI, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Matozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (327-352). Bolonia: Pàtron editore.
- BENJAMIN, W. (2008). *Sobre el concepto de historia. Obras I* (2). Madrid: Abada Eds.
- BIESTA, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Dordrecht: Springer.
- BOUD, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- BOUD, D., COHEN, R., & SAMPSON, J. (Eds.). (2013). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Routledge.
- CALONGE, A., FERMEI, G., MELÉNDEZ, G., CARVALHO, C. N., RODRIGUES, J. (2013). Geoschools, la importancia de las geo-rutas en la enseñanza de la geología. En: J. Vegas, A. Salazar, E. Díaz-Martínez, C. Marchán (Eds.), *Patrimonio geológico, un recurso para el desarrollo* (495-504). Madrid: Cuadernos del Museo Geominero.
- CALAF MASACHS, R., FONTAL MERILLAS, O. (Coords.). (2006). *Miradas al Patrimonio*. Gijón: Trea.
- CARCAVILLA, L. (2014). Guía práctica para entender el patrimonio geológico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 22 (1), 5-18.
- CARRETERO, M., ROSA, A., GONZÁLEZ, M. F. (comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTRO-FERNÁNDEZ, B., CASTRO-CALVIÑO, L., CONDE-MIGUÉLEZ, J., LÓPEZ FACAL, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (3), 77-96.
- CEBRIÁN, D., FRANCO, A.J., LUPIÓN, T., ACEBAL, M. C., BLANCO, A. (Coords.) (2021). *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Transferencia al aula*. Barcelona: Graò.
- CORRAL LAFUENTE, J. L. (2016). Constructoras de catedrales. *Historia y vida*, 580, 68-75.

COSTA-CASIS, M., CAETANO-ALVES, M. I. (2013). Geological Heritage and Risk in NW Spain. Quaternary Deposits and Landforms of “Southern Coast” (Baiona-A Garda). *Geoheritage*, 5, 227-248.

CRESWELL, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Thousand Oaks.

CUENCA LÓPEZ, J. M^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.

CUENCA LÓPEZ, J. M^a., ESTEPA GIMÉNEZ, J., MARTÍN CÁCERES, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de educación*, 375, 136-152.

CUENCA LÓPEZ, J. M^a., MARTÍN CÁCERES, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Matozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (507-51). Bolonia: Pàtron editore.

CUENCA LÓPEZ, J. M^a., MARTÍN CÁCERES, M., ESTEPA GIMÉNEZ, J (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, vol. 49, 1, 45-54.

CUENCA PRAT, B., CHAMORRO TRENADO, M.A. (2005). El rol femenino en la construcción medieval. La iglesia de San Félix de Gerona. Actas del Cuarto Congreso Nacional de Historia de la Construcción (307-315). Cádiz.

CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

CUESTA, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.

DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015). Educación Ciudadana y Memoria Histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 14, 97-109.

DELGADO-ALGARRA, E. J., ESTEPA-GIMÉNEZ, J (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 521-534..

DELGADO-ALGARRA, E. J., ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2017). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388.

DEPALMA, R. (2019) *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global: una experiencia de investigación-acción participativa*. Barcelona: Graó

DENZIN, N., LINCOLN, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research* (Third ed.). (1-32). London: Thousand Oaks, Sage.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 393-409.

DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A., LÓPEZ FACAL, R. (2015). Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial. En G. Solé (Org.), *Educação patrimonial. Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (117-132). Porto: Universidade do Minho.

DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A.; LÓPEZ FACAL, R. (2016) Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En: S. Molina.; N. Lloch; T. Martínez. (org.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*. (71-86). Gijón: Trea.

DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A., RIVEIRO-RODRÍGUEZ, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En: R. López, J. Prats (dirs.), C. Gómez (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. (49-65). Barcelona: Graó.

EDWARDS, M., GIL, D., VILCHES, A., PRAIA, J. (2004). La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 22 (1), 47-64.

ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (Comp.): *La investigación en la enseñanza, II*. (195-301). Barcelona: Paidós.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Matozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (353-362). Bolonia: Patron editore.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo. Investigación experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección inaugural*. Huelva: UHU Publicaciones.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J., ÁVILA RUÍZ, R. M^a, FERRERAS-LISTÁN, M. (2013). Concepciones del profesorado de primaria y secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza aprendizaje. En: J. Estepa (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. (41-59). Huelva: Universidad de Huelva.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J., DELGADO-ALGARRA, E. J. (2015). Educación para la ciudadanía y memoria histórica. En: B. Borghi, F.F. García, O. Moreno (eds.) *Novi Cives: Cittadini dall'Infancia in poi*. (127-136). Bolonia: Patron Editoriale.

ESTEPA-GIMÉNEZ, J., MARTÍN-CÁCERES, M. (2018). Competencia en conciencia, expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico.

En: C. Gómez, P. Miralles (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. (75-85). Barcelona: Octaedro.

EVANS, R. W.; NEWMANN, F.M., SAXE, D.W. (1996). Defining Issues-Centered Education. In: R. W. Evans, D. W. Saxe (Coords.), *Handbook On Teaching Social Issues*. (2-5). Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).

EVANS, D. W. SAXE (Coords.) (1996). *Handbook On Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).

FASKO, Jr. D. (2003). Critical Thinking. Origins, historical development, future directions. J. Fasko (ed.). *Critical Thinking and Reasoning Current Research, Theory and Practice* (3-21). New Jersey: Hampton Press.

FLICK, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.

FONTAL MERILLAS, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.

FONTAL MERILLAS, O. (2012). Patrimonio y educación. Una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

FONTAL MERILLAS, 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 MERILLAS, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectiva para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 2, 415-436.

FONTAL MERILLAS, O., IBÁÑEZ-ETXEBERRÍA, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15-32.

FONTAL MERILLAS, O., IBAÑEZ-ETXEBERRIA, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, enero-marzo, 184-214.

FONTAL MERILLAS, O., IBÁÑEZ---ETXBERRIA, A., MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M., RIVERO GRACIA, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 79-95.

FRESNEDA, R. (2017). La opinión de los/as estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente. In *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 548-553). Barcelona: Octaedro.

FUERTES-GUTIÉRREZ, I., FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, E (2014). Inventariar para conocer, conocer para valorar. Trabajando con el patrimonio geológico en el entorno de los centros educativos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 22 (1), 38-48.

FUERTES-GUTIÉRREZ, I., PÉREZ, M., GONZÁLEZ-VILLANUEVA, R., ARIAS, F., HERNÁNDEZ, R., DE MIGUEL, C.J., ESCORIHUELA, J., CUEVAS-GONZÁLEZ, J., GARCÍA, J. M. (2014). El valor didáctico del patrimonio geológico y el valor patrimonial de los recursos didácticos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 22 (1), 69-80.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Vol.II. *Investigación educativa*. Madrid: UNED.

GENÇ, M. (2016). An evaluation of the cooperative learning process by sixth-grade students. *Research in Education*, 95 (1), 19-32.

GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction.

GIBSON, M. (2020). From deliberation to counter-narration: Toward a critical pedagogy for democratic citizenship. *Theory & Research in Social Education*, 48 (8), 1-24.

GÓMEZ REDONDO, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 2 (23), 19-28.

GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144.

GRIFFIN, J., EDDERSHAW, D. (1996). *Using Local History Sources*. Abingdon: Hodder & Stoughton.

GRUENEWALD, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32 (4), 3-12.

GRUENEWALD, D. A., SMITH, G. A. (Eds.). (2007). *Place-based education in the global age: Local diversity*. New York: Psychology Press.

GUERRA SANTANA, M., RODRÍGUEZ PULIDO, J., ARTILES RODRÍGUEZ, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol 18, 36

GUIVARC'H, D. (2002). La mémoire collective. De la recherche à l'enseignement. *Cahiers d'histoire immédiate*, 22, 101-122.

HARARI, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Penguin Random House.

HERNÁNDEZ, A. (2016). De la botiga a la boutique: *gentrificación* comercial en el Casco Antiguo de Barcelona. *URBS Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 6(1), 79-99.

HERNÁNDEZ, C. (2018). *Turismo ¿truco o trato? Políticas públicas y urbanas para el turismo de masas*. Madrid: Catarata.

HIRTT, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *REIFOP*, 13 (2), 108-114.

HUNG, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty, *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 37-51.

IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, A., FONTAL MERILLAS, O., CUENCA LÓPEZ, J. M^a. (2015). Presentación. Actitud y tendencias en la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 11-13.

ISRAEL, A. L. (2012). Putting Geography into Place: What Geography Educators can Learn from Place-Based Education and Viceversa. *Journal of Geography*, 111 (2), 76-81.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

JOHNSTON, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In K. C. Barton (Ed.). *Research Method in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education (57-83)*. Greenwich: Information Age Publishing.

KIVUNJA, Ch. (2015). Teaching Students to Learn and to Work well with 21st Century Skills Unpacking the Career and Life Skills Domain of the new Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4, 1, 1-11.

KOLES, P. H., STOLFI, A., BORGES, N. J., NELSON, S., PARMELEE, D. X. (2010) The Impact of Team-Based Learning on Medical Student's Academic Performance. *Academic Medicine*, 85 (1), 2010, 1739-1745.

KOSELLECK, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.

KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Graó.

LLUL PEÑALBA, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol. 17, 175-204.

LUCAS PALACIOS, L., ESTEPA GIMÉNEZ, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-46.

LÓPEZ FACAL, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber*, 74, 5-8.

LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. (2008). Crítica del entramado ético político en la ciudadanía democrática. *Con-Ciencia Social*, 12, 41-62.

LOMAS, C. (2011). Tiempo de olvidos, tiempo de memoria. En: C. Lomas (coord.).

Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria (4.14). Barcelona: Octaedro.

LOWE, K. (2017). *El miedo y la libertad. Cómo nos cambió la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

MCINERNEY, P., SMYTH, J., DOWN, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 3–16.

MARCOS ARÉVALO, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gazeta de Antropología*, 26 (1). <http://hdl.handle.net/10481/6799>.

MARTÍN CÁCERES, M. (2012). *La comunicación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el museo de Huelva* (Tesis doctoral). Huelva: Universidad de Huelva.

MARTÍNEZ-BLANCO, M., RIVEIRO-RODRÍGUEZ, T., DOMÍNGUEZ-ALMANSA, A. (2019). El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria. *Clio: history and history Teaching*, 45, 301-318.

MARTÍNEZ DE AGUIRRE, Javier (2009). Investigaciones sobre arquitectos y talleres de construcción en la España medieval cristiana. *Anales de Historia del Arte*. Volumen extraordinario, 127-163.

MIRÓ ALAIX, M. (2020). El relat de l'espòli arqueològic als museus. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 30, 375-383.

MORGAN, K. R. (2002). Using primary sources to build a community of thinkers. *English Journal*, 4, 69–74.

NAVARRO-PABLO, M., GALLARDO-SABORIDO, E. J. (2015). Teaching to Training Teachers through Cooperative Learning. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 401-406.

OCAMPO OSPINA, L.F., VALENCIA CARVAJAL, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales, *REIDICS*, 4, 60-75.

ORDÓÑEZ, A. (2017). Sentido y significado del casco antiguo contemporáneo. El uso residencial como función a conservar. *QRU*, 8, 130-151.

ORTIZ HERAS, M. (2006). Memoria social de la guerra civil: la memoria de los vencidos, la memoria de la frustración. *Historia Actual Online*, 10, 179-198.

PINTO, H., MOLINA PUCHE, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales de España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103-128.

PAGÉS BLANCH, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, 40, 67-81.

PAGÉS BLANCH, J., GONZÁLEZ AMORENA, M. P. (2009). *Historia, memoria i enseyament de la historia: perspectives europees i llatinoamericanas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PAUL, R. W. (1993). *Critical Thinking: What Every Persons Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (3ª ed.) Foundation for Critical Thinking.

PAZ OTERO, A., PUIG, B. (2020). Una secuencia para promover la alfabetización geocientífica y la educación patrimonial en secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 17 (2), 1-18.

PRATS, J., SANTACANA, J. (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En: J. Prats, (Coord.): *Geografía e Historia. Investigación, Innovación y Buenas Prácticas* (39-68). Barcelona: Graó.

PRIETO PRIETO, J. A., GÓMEZ CARRASCO, C. J., MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.

PULIDO, J. I., RUIZ, A. (2017). Propuesta para una agenda de investigación de los impactos del turismo en los destinos Patrimonio de la Humanidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 73, 389-411.

ROBINSON, D. R., SCHOFIELD, J. W., STEERS-WENTZELL, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 327-362.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G, GIL FLORES, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ROGRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2009). La construcción de una identidad para la ciudadanía europea: ¿qué se espera de la geografía? En R.M. Ávila, B. Borghi, I. Matozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegmanti* (181-188). Bolonia: Pàtron editore,

RODRÍGUEZ PINEAU, E. (2019). ¿ Retener o retornar ? Reflexiones sobre la solución material del asunto Cassier c. Fundación Thyssen-Bornemisza. En: L. Pérez-Prat, G. Fernández (eds.). *Holocausto y bienes culturales* (177-201) Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.

ROSS, W. E., VINSON, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86

SAAVEDRA FERNÁNDEZ, P. (2018). El maíz en el sistema agrario y en la alimentación en Galicia, siglos XVII-XIX. *Obradoiro de Historia Moderna*, 27, 49-80.

SACCHI, S., LOTTI, M., BRANDUARDI, P. (2021). Education for a biobased economy: Integrating life and social sciences in flexible short courses accesible from different backgrounds. *New Biotechnology*, 60, 72-75.

SAIZ SÁNCHEZ, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid: Pirámide.

SAÍZ SERRANO, J. FUSTER GARCÍA, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de historia de España. *Investigación en la Escuela*, 84, 47-58.

SANDIN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

SANT OBIOLS, E. (2021). Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en tiempos de cambio. *REIDICS*, 8, 23-37.

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

SCHWEISFURTH, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58 (1), 41-50.

SERRANO GÓMEZ, E. (1994). *Legitimación y racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado*. Barcelona: Anthropos.

SMITH, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13:2, 189-207.

SOLER APARICIO, P. (2017). ABC, El País y La Vanguardia frente a la memoria histórica. Tratamiento del fenómeno y últimas novedades del caso. *Cahiers du MIMMOC*. <https://doi.org/10.4000/mimmoc.2624>.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2011). Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos didácticos. En: J. Prats, (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. (131-144). Barcelona: Graó / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

STAKE, R.E. (1994). Case Study. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (236-247). London: Sage.

STARKEY, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), 21-35.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TESCH, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.

TRABAJO RITE, M., CUENCA LÓPEZ, J. M^a. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.

TRINIDAD REQUENA, A., CARRERO PLANES, V., SORIANO MIRAS, R. M. (2006). *Teoría fundamentada. "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Cuadernos Metodológicos*, 37.

UNESCO (2014). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century.

URIBE TABORDA, S. F. (2016). Los museos ¿ Espacios para incentivar conocimientos y disertaciones sobre el pasado? *Universitas*, XIV (25), 17-30.

VAN LEEUWEN, A., JANSEN, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89.

VAN OERS, R., PEREIRA, A. R. (2012). Historic cities as model of sustainability. *Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development*, 2(1), 4-14.

ANEXO – REFERENCIAS Y ENLACES

1. Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 4, 49-68.
DOI: 10.4067//S0718-07052017000400003
<https://revistas.uach.cl/index.php//stped/issue/view/151>
(SCOPUS: Q3)
2. Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, Enero-Marzo, 86-109.
DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336
<https://sede.educacion.gob.es/publivena/revista-de-educacion-n-375-enero-marzo-2017/investigacion-educativa/21493>
(JCR: Q2)
3. Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J., López-Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado-Algarra, e J. M. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (471-499). Hershey, PA: IGI Global.
DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3
<https://www.igi-global.com/book/handbook-research-citizenship-heritage-education/234655>
(SPI: Q1)
4. Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 57-70.
DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>
<https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941>
(SCOPUS: Q3)
5. Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., Riveiro-Rodríguez, T. (2021). Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez e R. López Facal (edits.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (pp. 331-354). Berlin: Peter Lang.
DOI: 10.3726/b18091
<https://www.peterlang.com/document/1111678>
(SPI: Q1)

Publicación 1:

Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 4, 49-68.

DOI: 10.4067//S0718-07052017000400003

<https://revistas.uach.cl/index.php//stped/issue/view/151>

SCOPUS

· Métricas en Scopus (oficiales).

La revista Estudios Pedagógicos obtiene en el año 2017 un CiteScore de 0.5 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 787/1024 Cuarto Cuartil.

· Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).

En el año 2017 esta revista posee un SJR de 0.338, posicionando a la revista en tercer cuartil

En este artículo, publicado en abierto, el primer autor ha tenido un papel protagonista en todos los apartados que lo conforman, estableciendo un fructífero diálogo con su director de tesis que figura como segundo autor.

Publicación 2:

Domínguez-Almansa, A., López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, Enero-Marzo, 86-109.

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-375-enero-marzo-2017/investigacion-educativa/21493>

WEB OF SCIENCE

Revista indexada en JCR desde el año 2010. En el año de publicación del artículo (2017) esta obtiene un Factor de Impacto de 1.783 lo que la sitúa en la posición 75/239 (segundo Cuartil).

SCOPUS

· Métricas en Scopus (oficiales).

La Revista de Educación obtiene en el año 2017 un CiteScore de 1.3 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 471/1024 Segundo Cuartil.

· Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).

En el año 2017 esta revista posee un SJR de 0.361, posicionando a la revista en segundo cuartil.

En este artículo, publicado en abierto, el primer autor ha tenido un papel protagonista en todos los apartados que lo conforman, estableciendo un fructífero diálogo con su director de tesis que figura como segundo autor.



Publicación 3:

Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J., López-Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado-Algarra, e J. M. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (471-499). Hershey, PA: IGI Global.

DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3

<https://www.igi-global.com/book/handbook-research-citizenship-heritage-education/234655>

Editorial indexada en Scholarly Publishers Indicators (SPI): Education. Cuartil 1. Posición 12 /50. ICEE: 25.

En este capítulo de libro, que cuenta con el permiso de la editorial para ser reproducido en esta tesis, el primer autor, siguiendo una línea muy representativa de su proceso investigador, ha tenido un papel protagonista en todos los apartados que lo conforman, continuando una trayectoria asociativa con su director de tesis (cuarto autor) e incorporando a la segunda autora y al tercer autor con quienes ha establecido una importante colaboración en los apartados de metodología y fundamentación respectivamente.



Request from Author for Reuse of IGI Global Materials

IGI Global recognizes that some of its authors would benefit professionally from the ability to reuse a portion or all of some manuscripts that the author wrote and submitted to IGI Global for publication. Prior to the use of IGI Global copyrighted materials in any fashion contemplated by the IGI Global Fair Use Guidelines for Authors, the author must submit this form, completed in its entirety, and secure from IGI Global the written permission to use such materials. Further, as a condition of IGI Global providing its consent to the reuse of IGI Global materials, the author agrees to furnish such additional information or documentation that IGI Global, in its sole discretion, may reasonably request in order to evaluate the request for permission and extent of use of such materials.

IGI Global will consider the Reuse request of any author who:

- Completes, signs and returns this form agreeing to the terms; and
- Agrees that unless notified to the contrary, only the final, typeset pdf supplied by IGI Global is authorized to be posted (no pre-prints or author's own file.)

Title of article/chapter you are requesting: Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers.

Publication Title and editor where this IGI Global material appears:

E. J. Delgado-Algarra, J. M. Cuenca-López (Eds.) Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education

Purpose of request (check all that apply):

Posted on a secure university website for your students to access in support of a class. (Posted paper must carry the IGI Global copyright information).

Posted in a university archive. The Website address is: http:// _____

Posted on a personal Website: The Website address is: http://minerva.usc.es

Republished in a book of which I am the editor/author. Book title of proposed book: _____
 Publisher of proposed book: _____

Other purpose (please explain): _____

I have a short time to present my second doctoral thesis, and I will do it by means of a compendium of works. I would like to include in this compendium this chapter.

With your signature below, you agree to the terms stated in the IGI Global Fair Use Guidelines. This permission is granted only when IGI Global returns a copy of the signed form for your files and the manuscript pdf.

Your name: Andrés Domínguez Almansa

Your signature: DOMINGUEZ ALMANSA ANDRES - 36079193J

Firmado digitalmente por DOMINGUEZ ALMANSA ANDRES - 36079193J
 Nombre de reconocimiento (DN): cn=ES, serialNumber=ICES-36079193J,
 givenName=ANDRES, sn=DOMINGUEZ ALMANSA, cn=DOMINGUEZ ALMANSA ANDRES -
 36079193J
 Fecha: 2021.11.09 17:30:09 +01'00'

Organization: Universidade de Santiago de Compostela

Address: R/ Antón Vilar Ponte 6, 5ªA, 15702 Santiago de Compostela

E-mail: andres.dominguez@usc.es



For IGI Global Use
 Request accepted by IGI Global:
 Date: _____

Jan Travers

Digitally signed by Jan Travers
 DN: cn=Jan Travers, o=IGI Global, ou=Director
 of Intellectual Property and Contracts,
 email=jtravers@igi-global.com, c=US
 Date: 2021.11.09 15:09:07 -05'00'

Please complete and email or fax this request form to:

Jan Travers • IGI Global, 701 E Chocolate Avenue • Hershey PA 17033 • Fax: 717/533-8661 • jtravers@igi-global.com

Publicación 4:

Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 57-70.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>

<https://revistas.um.es/reifop/issue/view/16941>

SCOPUS

· Métricas en Scopus (oficiales).

La revista Electrónica de Formación del Profesorado obtiene en el año 2019 un CiteScore de 0.3 (Scopus) lo que la sitúa en el área de Educación en la posición 1053/1254 Cuarto Cuartil.

· Métricas en Scimago Journal Rank (no oficial).

Esta página no registra métricas para el año 2019. El primer año que registra es 2020 con un SJR de 0.23 (Tercer Cuartil).

En este artículo, publicado en abierto, el primer autor ha tenido un papel protagonista en todos los apartados que lo conforman, estableciendo una asidua colaboración con su director de tesis, que figura como tercer autor e incorporando a la segunda autora, cuya aportación ha sido fundamental para poder integrar el conocimiento geomorfológico en la experiencia didáctica.



Publicación 5:

Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., Riveiro-Rodríguez, T. (2021). Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez e R. López Facal (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (331-354). Berlin: Peter Lang.

DOI: 10.3726/ b18091

<https://www.peterlang.com/document/1111678>

Editorial indexada en Scholarly Publishers Indicators (SPI): Education. Cuartil 1. Posición 13 /50. ICEE: 21.

En este capítulo de libro, que cuenta con la autorización de la editorial para ser reproducido en esta tesis, el primer autor ha tenido un papel protagonista en todos los apartados que lo conforman. Profundizando en una nueva línea, ha continuado la colaboración con la segunda autora, fundamental para poder integrar el conocimiento geomorfológico, y se ha incorporado a la tercera autora, con un destacado aporte en el apartado metodológico.

Hermann Ühlein <H.Uehlein@peterlang.com>
Mar, 11/01/2022 á44 09:52
Responder a todos

Estimado Sr. Domínguez Almansa,

Thank you for your message and enquiry.

In this case, it is no problem on the part of the publisher if you also use the chapter from the Handbook in your dissertation. Please state the first publication of the chapter in the Handbook in your dissertation.

To be on the safe side, you should also inform the editors of the Handbook.

If you are looking for a publisher for the publication of your dissertation, please contact me directly. I can make you an attractive publication offer.

Kind regards
Hermann Ühlein

Dr. Hermann Ühlein
Leitender Lektor / Senior Commissioning Editor

Peter Lang GmbH
Gontardstraße 11
10178 Berlin
Deutschland
Telefon: +49 (0)30 232 567 918
Mobil: +49 (0)151 431 352 67
h.uehlein@peterlang.com

PETER LANG GROUP

International Academic Publishers

Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford

www.peterlang.com

[Full Contact Details](#) · [Twitter](#) · [Facebook](#) · Subscribe to our [Newsletter](#)

We process your personal data according to our [privacy policy](#)

Lang Group AG | Place de la Gare 12, 1003 Lausanne, Switzerland | Handelsregisteramt des Kantons Bern CHE-112.675.033 | Chairman: Arnaud Béglé

Peter Lang GmbH | Gontardstr. 11, 10178 Berlin, Germany | Amtsgericht Berlin Charlottenburg HRB193704B | Chairman: Arnaud Béglé

Peter Lang Ltd | 52 St. Giles, Oxford, OX1 3LU, UK | 05861291 | Chairman: Arnaud Béglé, Director: Lucy Melville

Peter Lang Publishing Inc. | 80 Broad St, Fl 5 | New York, NY 10004-4145, USA | EIN 13-3138468 | Chairman: Arnaud Béglé

Peter Lang Editions Scientifiques Internationales P.I.E. | Avenue Maurice 1, 1050 Bruxelles, Belgium | BE 0465 667 405 | Chairman: Arnaud Béglé

This email and any attachments are confidential and may also be privileged. It is intended for the recipient only. If you are not the intended recipient, any use, disclosure, distribution, printing or copying of this email is unauthorised. If you have received this email in error, please notify the sender by replying to this email and delete the email from your computer.

Cosme Jesús Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez y Ramón López Facal, editores del *Handbook of Research on Tacher Education in History and Geography* hacen constar que:

Andrés Domínguez-Almansa es el primer autor del capítulo 15 del mencionado *Handbook*, en coautoría con Manuela Costa-Casais y Tania Riveiro-Rodríguez con el título “Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations” (pp. 331-354), publicado por la editorial Peter Lang: Berlin en 2021, con ISBN 978-3631-81897-8.

Que los editores damos nuestra autorización para que Andrés Domínguez Almansa pueda incorporar esta publicación a su disertación, formando parte de su tesis doctoral.



Tesis compendio de publicaciones. Aborda el desarrollo de competencias de maestras/os en formación inicial. Desde la perspectiva de la educación patrimonial, mediante una metodología cualitativa, muestra que asumir un modelo crítico del patrimonio permite desarrollar competencias sociales que mejoran la competencia profesional. Esto se hace más evidente al demostrar capacidad para trasladar la experiencia formativa al alumnado de primaria.