ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

Belén María
Castro Fernández

Tesis doctoral

Recuperación de memoria en contexto de conflicto a través de la educación patrimonial: el traslado forzoso de Portomarín (Lugo)

Santiago de Compostela, 2023

Programa de doctorado en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

RECUPERACIÓN DE MEMORIA EN CONTEXTO DE CONFLICTO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: EL TRASLADO FORZOSO DE PORTOMARÍN (LUGO)

Belén María Castro Fernández

Director: Ramón V. López Facal

Director: Francisco Rodríguez Lestegás

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Al Grupo de Investigación RODA-Razoamento, Discurso e Argumentación de la Universidad de Santiago de Compostela y a RED-14-Red nacional de investigación en la enseñanza de las ciencias sociales por su apoyo y colaboración.

A los directores de esta tesis doctoral por su orientación, seguimiento y contribución.

A los vecinos y las vecinas de Portomarín por su generosa y desinteresada ayuda.

Al CEIP Virxe da Luz, Pilar y Manuel, por su acogida y confianza.

Al ayuntamiento de Portomarín, de manera especial a Juan Serrano y Socorro Pernas, por la ayuda prestada.

Al alumnado del Grado en Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela por su participación en el estudio.

A Carmen, Beatriz, Cristina, Martín, Lorena y María José por todo lo compartido.

A mi padre, Antonio, y mi madre, Rosario, por cuidarme y guiarme siempre. A mis hermanas Begoña y Berta, sobrino Pablo, sobrina Marina y demás familia por su cariño.

A Marcos, Antonia y Martín por su apoyo y amor incondicional.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

Esta tesis doctoral, realizada por compendio de publicaciones bajo un enfoque mixto, analiza en qué medida la aproximación a temas socialmente controvertidos asociados a elementos de memoria a través de la educación patrimonial puede contribuir a 1) recuperar memorias olvidadas u ocultadas y 2) desarrollo competencial y crítico de futuros docentes bajo una orientación ética.

Desde este enfoque, se toma como referente un conflicto paradigmático de pérdida y alteración de memoria patrimonial en Galicia como es Portomarín (Lugo). Un conjunto histórico anegado durante la dictadura franquista para la construcción de un embalse. La elección de este caso permite acercarse a los efectos ocasionados por el franquismo sobre las memorias y los lazos emocionales de una comunidad con su entorno y su patrimonio. Esto explica que, como punto de partida, en la primera parte de la tesis se ponga el foco de estudio en los sujetos de esta localidad y en el proceso de traslado forzoso que inevitablemente se desencadenó (publicación 1). Su indefensión ante el abuso acometido y la pérdida de hogares, costumbres y espacios de referencia ha generado un conflicto de identificación patrimonial que se pretende poner de manifiesto. Para contribuir a la reparación moral del daño ocasionado es necesario recuperar testimonios e historias del trauma y desarraigo vividos. De este modo, se puede ayudar a que la memoria de ese proceso histórico no se pierda ni se oculte, y también a que la población actual resignifique críticamente tanto el antiguo como el nuevo Portomarín y revise su proceso de construcción patrimonial.

Una vez caracterizado el conflicto interpersonal y afectivo de los habitantes de Portomarín con su memoria autobiográfica, en la segunda parte de la tesis se decide llevar este tema controvertido a la formación inicial del profesorado de educación primaria (publicaciones 2, 3 y 4). Esto se hace a través de tres experiencias didácticas centradas en el pensamiento crítico y la formación cívica. Los estudiantes diseñan propuestas educativas orientadas a reparar traumas ocasionados por la pérdida forzosa de elementos relacionales, como en Portomarín, al tiempo que debaten y aprenden cómo tratar dilemas, controversias y conflictos sociales tanto en las aulas como fuera de ellas, que posibilite construir una ciudadanía cívica y democrática.

La investigación muestra el potencial educativo del patrimonio como elemento problemático, tanto en la recuperación de memoria como en la formación del profesorado en temas socialmente relevantes. El presente trabajo profundiza en ello y revela tres experiencias formativas con resultados favorables.

Palabras clave: temas controvertidos, formación docente, educación primaria, patrimonio, ciudadanía democrática

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN 6

2 MARCO TEÓRICO 11

3 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS 21

3.1 CARACTERIZACIÓN DE UN CONFLICTO PATRIMONIAL: MEMORIA RECUPERADA Y MEMORIA CONSTRUIDA DE PORTOMARÍN 21

3.2 TEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 22

4 METODOLOGÍA 25

4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN 25

4.2 PARTICIPANTES 25

4.3 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN 28

4.4 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS 34

5 DISCUSIÓN 38

6 CONCLUSIONES 54

7 REFERENCIAS 60

8 ANEXOS 71

ANEXO 1. TRABAJOS PUBLICADOS 71

PUBLICACIÓN 1 71

PUBLICACIÓN 2 85

PUBLICACIÓN 3 102

PUBLICACIÓN 4 130

ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN 149

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1 INTRODUCCIÓN

En esta tesis doctoral, por compendio de compendio de publicaciones, se abordan dos cuestiones de interés como son: 1) la deuda moral de recuperar memorias y reparar vínculos patrimoniales dañados por un abuso dictatorial y 2) la necesidad de aumentar la presencia de temas controvertidos en la formación docente que favorezca la construcción de una ciudadanía democrática.

Para ello, se analiza en qué medida la aproximación a temas socialmente controvertidos asociados a elementos de memoria, como la inundación del conjunto histórico de Portomarín (Lugo) durante la dictadura franquista (1939-1975) para edificar el embalse de Belesar, puede: 1) fomentar la participación de la comunidad local en la construcción de su memoria social y resignificación crítica de su entorno y 2) contribuir al desarrollo tanto de competencias investigadoras, éticas, reflexivas y de argumentación como de pensamiento histórico y crítico del profesorado.

Los cuatro estudios que la componen presentan una secuencia temática y metodológica coherente: caracterización del conflicto patrimonial de Portomarín (publicación 1) y desarrollo de tres propuestas de formación docente en el contexto del Grado en Educación Primaria que utilizan el patrimonio como elemento polémico y problemático (publicaciones 2, 3 y 4) (Tabla 1). Los índices de calidad más completos de estas cuatro publicaciones (Anexo 1) se extraen del perfil privado disponible en el Portal de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (https://investigacion.usc.gal/).

Tabla 1. Estudios que componen la tesis doctoral. Fuente: Elaboración propia.

	Referencia	Indexación
1	Castro Fernández, B., Jiménez Esquinas, G., Marques Alves, L. A. & López Facal, R. (2021). Emotional conflict and trauma: the recovery of stolen memory using a mixed-methods approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*, 1. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00684-8	JCR (Journal Impact Factor) (2021) - Social Sciences, Interdisciplinary Cuartil: Q2 Posición en el área: 37/112 (Edicion: SSCI)
2	Castro Fernández, B., & López-Facal, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(2), 95-110. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841	- Scopus (2019) y SJR Q3 (2020) - FECYT Q2 (2019)
3	Castro Fernández, B., López Facal, R., Jiménez Esquinas, G., & Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C.J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez & R. López Facal (Coords.) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 283-306). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b18091	SPI (Scholarly Publishers Indicators) (2021) - Q1. Ranking General. Puesto 5 de 96. ICEE 642 - Q2. Ranking Educación. Puesto 13 de 28. ICEE 21
4	Castro-Fernández B., Jiménez-Esquinas G., & López-Facal R. (2022). Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage. *Frontiers in Education*, *6*:823122. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.823122	SCImago Journal Rank (2022) - Impacto SJR de la revista: 0.661 - Education Cuartil: Q2 Posición en el área: 374/1438

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La **primera publicación** presenta el caso particular de Portomarín (A Coruña), una pequeña localidad situada en el Camino de Santiago e inundada durante el franquismo por la construcción de un embalse en 1963. El traslado forzoso de su población a un conjunto de nueva ordenación, en el que se reconstruyen algunas arquitecturas históricas del antiguo emplazamiento, despierta distintas actitudes ante a ese proceso difícil y nuevas relaciones con el territorio.

Lo significativo del estudio consiste en adentrarse en un contexto patrimonialmente problemático, donde la comunidad no es capaz de construir una identidad compartida, porque evita hablar del trauma vivido y no fomenta la conexión emocional con la historia local más reciente. La población identifica el exilio con una sensación generalizada de agravio e indefensión, al entender que este hecho altera por completo el contexto y las relaciones de proximidad, sociabilidad y convivencia que existían.

A pesar del silencio, que tácitamente se ha impuesto entre los vecinos para ocultar vivencias dolorosas, el relato del expolio aún está vivo en el imaginario. Solo necesita que se active el diálogo intergeneracional y se recupere la memoria local. Para ello, la educación puede contribuir a que la comunidad supere emocionalmente el desarraigo derivado del traslado y lo resignifique críticamente, mediante la construcción de lazos relacionales. Hacer frente a la impunidad del abuso dictatorial y decidir cómo y con qué se reconoce.

El devenir del conjunto histórico de Portomarín ha suscitado interés en el ámbito de la conservación patrimonial, como uno de los traslados monumentales de mayor envergadura técnica realizado durante el franquismo. Sin embargo, hasta este momento no se disponía de un estudio que profundizara en el impacto del atropello cometido por la dictadura sobre el componente humano. Para superar esta limitación, la primera publicación contribuye a aportar conocimiento para intervenir con rigor y sensibilidad, desde el campo de la educación, en el redescubrimiento histórico de Portomarín y la reparación moral del daño emocional ejercido con autoritarismo sobre sus vecinos.

Bajo esta perspectiva, el estudio completa una parte importante de la historia de este lugar. Explora sentimientos y vivencias de quienes vivieron el traslado y decidieron o bien instalarse en el nuevo conjunto o bien abandonar definitivamente Portomarín, así como de los habitantes del nuevo conjunto. También se realiza una intervención en el centro escolar con estudiantes de educación primaria. Para el contraste de la información recogida se entrevista, además, a un técnico vinculado con la administración municipal de Portomarín y a un experto en la gestión autonómica del patrimonio cultural en Galicia.

Una vez caracterizado el conflicto afectivo de los habitantes de Portomarín con su memoria autobiográfica y sus referentes de identidad cultural, se decide llevar este tema a la formación inicial del profesorado mediante tres experiencias didácticas. Se explora y valora la potencialidad de diseñar un proyecto educativo desde el deseable desarrollo competencial de los docentes que contribuya a superar traumas de desarraigo a través de la educación patrimonial.

En la **segunda publicación** se da cuenta de cómo la aproximación a la historia dolorosa de Portomarín puede ayudar a que futuros docentes de educación primaria desarrollen, por un lado, la capacidad de empatía y argumentación crítica, y comprendan, por otro lado, la importancia de incorporar la dimensión emocional y la vivencia experiencial en la creación de propuestas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con elementos de memoria.

Los futuros docentes generan discursos divergentes para la reparación del trauma y desafección de los vecinos de Portomarín, dependiendo de si visitan este contexto de estudio (grupo experimental) o si no tienen esa inmersión (grupo de control). Los primeros parten de un enfoque endógeno que entiende la restitución como un proceso identitario enraizado en la

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

empatía y el agravio compartido, otorgando capacidad reparadora a las relaciones comunitarias. Se centran en el patrimonio inmaterial (relato y memoria) y su valoración expresiva (comunitaria y relacional), orientan el discurso hacia la comunidad (historia compartida) y ponen énfasis en no olvidar el relato del traslado, transmitirlo a través de la educación patrimonial y de la conexión intergeneracional. Los segundos, que no se desplazan a Portomarín, se basan en una perspectiva exógena, presentando la restitución como un proceso identitario vinculado a símbolos materiales y al turismo, en especial al Camino de Santiago. El tema dominante es el patrimonio material (histórico-artístico) desde una valoración instrumental (artística, turística, económica), orientan el discurso hacia el visitante (Portomarín como marca) y dan énfasis al componente monumental y al reconocimiento institucional (Camino de Santiago como Patrimonio de la Humanidad).

El resultado de esta experiencia didáctica contribuye a aportar conocimiento sobre la necesidad de una mayor presencia de la educación patrimonial en la formación inicial del profesorado, para aprender a tratar de manera argumentada problemas sociales relevantes, tomando como referencia la memoria doliente de Portomarín. Bajo un enfoque educativo de inmersión en conflictos éticos, se puede tanto despertar valores de respeto y actitudes de compromiso e integración cultural con el entorno, como comprender que el patrimonio no se mantiene por sí mismo, sino que necesita de conexiones afectivas del sujeto con su comunidad.

Este segundo estudio, además, puede resultar especialmente útil, pues incide en el papel de la didáctica de las ciencias sociales como vía para despertar conciencia crítica y desarrollar competencias cívicas, que activen en el futuro docente la preocupación por interpretar el contexto en el que interactúa para construir un futuro mejor. El profesorado en formación descubre, así, que tratar conflictos sociales en el aula promueve hábitos democráticos, como el respeto por opiniones enfrentadas, y ayuda a construir una opinión razonada que anime a la participación social.

Esto explica que el paso siguiente de la investigación, objeto de la **tercera publicación**, sea otra experiencia didáctica. En este caso se busca aproximar a los futuros docentes a un modelo de educación patrimonial comprometido con la gestión de problemas socialmente conflictivos, empleando como estrategia el aprendizaje colaborativo y el método de indagación. Partiendo del caso de Portomarín, que se explica en el aula, se trabaja con otros patrimonios igualmente descontextualizados, aquellos cuya deslocalización forzosa por la construcción de una presa ocasiona la pérdida o alteración de su naturaleza y significado, como son: Asuán (Egipto), Capel Celyn (Gales), Úglich (Rusia) e Ilisu (Turquía).

Esta intervención permite evaluar la capacidad del profesorado en formación sobre la comprensión de problemas de la sociedad, mediante el diseño de propuestas de enseñanza centradas en temas controvertidos. Cada una de ellas se enfrenta a una situación geopolítica y a un procedimiento distinto, si bien los estudiantes aprenden a elaborar una explicación histórica de un asunto conflictivo, aplicando la siguiente secuencia didáctica: 1) presentar el caso de estudio y argumentar su relevancia socio-educativa; 2) identificar y explicar causas e intenciones que ocasionaron ese conflicto patrimonial; 3) construir una interpretación propia de la problemática mediante datos contrastados y materiales relevantes (uso razonado de fuentes); 4) seleccionar y justificar imágenes representativas de las dimensiones analizadas en el conflicto; 5) valorar en qué medida la problemática podría llevarse a un aula de educación primaria en el contexto de estudio.

El estudio pretende aportar conocimiento sobre la conveniencia de reforzar la presencia de la educación patrimonial en la formación del profesorado, para que con vistas a su futura práctica profesional sepa identificar el potencial educativo del patrimonio, como elemento configurador de identidad cultural y cohesión social. A través de esta disciplina puede, por un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lado, colaborar en la construcción de una acción de futuro deseable ante conflictivos socialmente relevantes, como la búsqueda de un acuerdo social con fortalecimiento del papel ciudadano; y, por otro lado, fomentar el desarrollo de sus capacidades críticas (identificación, contextualización, explicación, argumentación y discusión), para adquirir conocimiento útil y transferible a la vida cotidiana. La experiencia didáctica realizada obtiene una valoración positiva por los estudiantes, como estrategia metodológica para analizar la realidad social.

Dado que las competencias reflexivas, éticas y de argumentación de los futuros docentes son fundamentales para contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática y competente en el plano cívico, la **cuarta publicación** ofrece los resultados de una tercera experiencia didáctica centrada en las dimensiones controversiales del Camino de Santiago. Se escoge este asunto porque Portomarín, que también se explica en el aula como ejemplo de patrimonio en conflicto, es una de las etapas más emblemáticas de este itinerario cultural, cuyo carácter jacobeo se ve profundamente alterado desde el momento del traslado. Esta transformación no afecta en modo alguno a la contribución económica que el Camino proporciona a la localidad. En estos términos, su impacto es tan positivo que amenaza con convertir el nuevo Portomarín en un espacio-museo al servicio de visitantes y peregrinos, agravado por el envejecimiento de la población y el despoblamiento del conjunto. La desinformación e ignorancia sobre el antiguo conjunto, frente a su dominante codificación jacobea, parece condenar al olvido la memoria traumática de sus habitantes, apenas registrada en las ruinas antiguas que emergen en época de sequía y en las iglesias reubicadas en el nuevo emplazamiento.

La intervención parte de un enfoque constructivista y dialógico para que el profesorado en formación se aproxime, mediante el método de indagación, a algunas cuestiones controvertidas del Camino que afectan a etapas tan significativas como Portomarín: conservación, uso, gestión, autenticidad, estereotipos, performatividad. En cada uno de estos temas los estudiantes organizan debates, previa búsqueda de información, con posturas contrapuestas que permiten generar discusión. Una vez alcanzado consenso en el aula sobre la problemática de cada dimensión de estudio se presenta, en formato video, su posible tratamiento en el aula de educación primaria. A continuación del visionado, se desencadena una valoración grupal sobre su adecuación y diseño planteado, para fomentar la argumentación y construcción de opinión propia en el alumnado. Los futuros docentes evalúan la experiencia también en esta ocasión de manera positiva, pues les anima a resignificar de manera crítica la ruta jacobea, a destacar su potencial didáctico y a sentirse atraídos por trabajar con la educación patrimonial en su práctica profesional.

La aproximación al Camino mediante la problematización de distintas dimensiones de análisis (itinerario de peregrinación poliédrico, transfronterizo, intemporal, performativo, emocional y sostenible) pretende que los futuros docentes entiendan que el patrimonio es una base económica fundamental para cualquier territorio, pero que también es el pilar para la relación social y la recuperación de los valores humanos.

Este estudio pretende poner de manifiesto, una vez más, la necesidad de fortalecer la educación patrimonial en la formación inicial de maestros como estrategia para estimular la valoración crítica y la socialización del patrimonio en la práctica profesional, fomentar la formación cívica de la ciudadanía, desarrollar el pensamiento histórico, emplear métodos activos de aprendizaje que estimulen la sensibilización patrimonial y el empoderamiento de comunidades en la gobernanza del patrimonio. A todo lo dicho se puede añadir, además, que la publicación busca contribuir a cubrir un vacío existente en el tratamiento didáctico del Camino de Santiago en la formación de profesorado. Si bien el Camino es un elemento patrimonial consolidado en el imaginario colectivo, puede decirse que su impronta como museo al aire libre

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y su conversión en producto turístico eclipsan su potencial educativo. Y esto es necesario repararlo al menos con los futuros docentes, pues aprender a problematizar realidades sociales puede favorecer que la ciudadanía sea competente para intervenir en su esfera cultural y construir críticamente su identidad.

La presentación de las **cuatro publicaciones** que conforman esta tesis doctoral da cuenta de su unidad temática y metodológica. El enfoque de la investigación mantiene una conexión interna clara y se adecúa al método de cada estudio, de acuerdo con las hipótesis y los objetivos planteados para su consecución. Si bien la aproximación al caso de Portomarín precisa instrumentos concretos por la heterogeneidad de participantes, en las tres experiencias didácticas se emplea un procedimiento y herramientas similares. Este planteamiento metodológico facilita el tratamiento de tres cuestiones principales como marco teórico de la tesis doctoral: memoria, conflicto, identidad y educación patrimonial.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2 MARCO TEÓRICO

Los avances durante el proceso de investigación implicaron una revisión, mejora y reformulación de la fundamentación teórica que se ha ido reflejando en las cuatro publicaciones compendiadas en esta tesis. Se ha sistematizado esta reformulación en una publicación más reciente (Castro-Fernández et al., 2023) que permite vertebrar este apartado, con otras informaciones, datos y referencias que la complementan.

La revisión conceptual de memoria que se realiza en el siglo XX impulsa su uso crítico por parte de los historiadores. Pensadores como Maurice Halbwachs y Walter Benjamin, seguidos por Th. W. Adorno y la Escuela de Fráncfort, o historiadores como Jacques Le Goff y Pierre Nora, promueven su concepción como fenómeno social y construcción histórica. Este avance es fundamental para la recuperación de pasados difíciles, tanto los intencionadamente olvidados por sus protagonistas para no abrir heridas, como los instrumentalizados y ocultados por el poder. En ambos casos, la mirada ha de procurar explicar lo sucedido bajo un enfoque ético para, hacer como sostiene Todorov (2008), un uso ejemplar de la memoria. Un propósito nada fácil éste en una sociedad contemporánea preocupada por el presente perpetuo (Debord, 1967) y con escaso interés hacia el pasado, que lo intenta compensar con un exceso de memoria insustancial orientada al turismo e intereses del poder (Cuesta, 2015), a través de recreaciones y dramatizaciones poco rigurosas (Español & Franco, 2021). Este boom de la memoria (Huyssen, 2002) la somete a procesos de banalización: "no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril" (Todorov, 2008, p. 56).

Para mejorar este panorama parece razonable fomentar la conciencia histórica desde una didáctica que, basada en las contribuciones de Rüsen, Seixas o Barton, emplee el pasado "como una herramienta para explicar problemas, limitaciones e injusticias del presente y proporcionar herramientas intelectuales para pensar, desear y construir un futuro basado en la equidad, la justicia y la solidaridad" (López-Facal, 2016, p. 154). Conforme con este planteamiento, es deseable poner en marcha una *historia con memoria* (Cuesta, 2011; 2015), para desvincularse del relato institucional (mítico y patriótico) y centrarse en la memoria de la experiencia vital, mediante su contexto, contraste y objetivación (Aróstegui, 2004).

En esta línea, la presente investigación doctoral presenta una estrategia orientada a la Recuperación de Memoria en contexto de Conflicto (REMECON), que se centra en el sujeto y su relación con el territorio. Se trata de que las personas obtengan, desde un enfoque ético y crítico, claves para comprender el pasado, traumático o doloroso, significar el entorno y participar en la construcción de una identidad compartida e inclusiva: "A identificación realízase a partir de elementos compartidos, sexan materiais, como o territorio ou a paisaxe, e inmateriais como algunhas crenzas, a lingua ou as interpretacións sobre o pasado, presente e perspectivas de futuro. Un conxunto de percepcións que teñen un compoñente emocional" (López-Facal, 2019, p. 225). Se busca fomentar la implicación del sujeto en los procesos cambiantes y colectivos de identización cultural (Gómez-Redondo, 2013) a través del patrimonio. Dado que una comunidad no comprometida con su legado puede llegar a destruirlo, son necesarios escenarios de intercambio que fomenten la participación ciudadana en torno al patrimonio (Portolés, 2020) e impulsen una mayor conexión con el medio a través de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

inteligencia emocional y territorial (Cuenca-López & Estepa-Giménez, 2017; Cuenca et al., 2020; Trabajo & Cuenca, 2017; No et al., 2017).

El concepto patrimonio es ciertamente poliédrico. En esta tesis se parte de su concepción simbólico-identitaria (Cuenca, 2003; 2014), que lo entiende como constructo social (Lowenthal, 2015; Prats, 1997) cambiante y dinámico (Lowenthal, 1998a; 1998b; Waterton & Watson, 2015), en constante evolución e interacción con las personas (Fontal, 2020a) y en el que resulta conveniente asumir una posición crítica (Harrison, 2013; Macdonald, 2013), para alejarse del discurso autorizado (Smith, 2006). El patrimonio se entiende como la selección de elementos culturales según la percepción, el significado y los valores que la sociedad les concede en cada contexto histórico (Marcos, 2004). Al estar en revisión permanente se convierte en un concepto inestable (Davallon, 2014), por lo que puede ser más conveniente hablar de patrimonialización como proceso de creación (Calaf & Fontal, 2004; Sánchez-Carretero, 2012a) que de patrimonio codificado.

Conocer el patrimonio no deviene espontáneamente en su sostenimiento. Las estrategias formales de educación, concienciación y sensibilización (Quintero, 2011; Fontal, 2020b) y los proyectos de revisión crítica de identidades (Garner et al., 2016; Fontal & Marín, 2016; Rivero et al., 2018a; 2018b) son útiles para fomentar la apropiación simbólica del patrimonio por parte de las personas (Gómez-Redondo, 2012; Gómez-Redondo et al., 2016) y desencadenar la deseable gobernanza participativa de la comunidad (Jiménez-Esquinas, 2020), superando fracturas sociales y conflictos con los agentes encargados de la gestión patrimonial (Cortés-Vázquez et al., 2017; Jiménez-Esquinas-Sánchez-Carretero, 2015): "If the individual constructs her/his idea of heritage and citizenship, and, through them, identity, then there has to be an approach that gives priority to personal experience, self-directed learning that gives ownership, em-powerment, self-awareness, creativity and motivation" (Copeland, 2006: 28). Todo ello sin olvidar que el proceso de patrimonialización incluye "relaciones de poder, acumulaciones de capitales (simbólicos, económicos, educativos, etc.), las relaciones entre la propia comunidad y la carga emocional de dichas prácticas y bienes" (Jiménez-Esquinas & Quintero, 2017, p. 1853).

Este enfoque se enmarca en un campo de trabajo consolidado dentro del Grupo RODA (Razonamiento, Discurso y Argumentación) de la Universidad de Santiago de Compostela, sobre la dimensión emocional como detonante para procesos de aprendizaje asociados a elementos de memoria ante problemas relevantes. En concreto, parte de dos proyectos del Plan Nacional coordinados desde este grupo: Dimensión emocional y temas controvertidos en la formación del profesorado (PGC2018-094491-B-C31) y La educación formal en los procesos de construcción de identidades y su relación con las competencias sociales (EDU2015-65621-C3-1-R).

La participación de RODA en la RED14 (Red nacional de investigación en la enseñanza de las ciencias sociales) brinda, a su vez, la posibilidad de compartir los resultados de REMECON con otros grupos de referencia competitiva, y de manera especial a través de tres proyectos financiados por MCIN/AEI, de los que la autora forma parte de su equipo investigador: *La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato. Un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática* (PID2020-113453RB-I00) y *Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos* (PDC2022-133041-I00), ambos dirigidos desde la Universidad de Murcia; *Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada* (PID2020-116662GB I00), a cargo de la Universidad de Huelva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El modelo REMECON permite abrir una línea de estudio sobre identidades instrumentalizadas por los poderes dominantes, que pueden denominarse ficcionadas; o lo que es lo mismo, aquellas que se imponen de manera forzosa sin tener en consideración los intereses locales, diluyendo historias y silenciando memorias. Su principal aportación es fomentar la intervención socioeducativa en un contexto de conflicto patrimonial mediante la recuperación de la memoria asociada a historias difíciles.

El valor de REMECON consiste en asumir una función irrenunciable de la educación: aportar conocimiento, servicios y recursos para que las personas comprendan el mundo y puedan intervenir en él de manera consciente y responsable. La deuda moral con situaciones traumáticas vividas en el pasado necesita de una contra-memoria, que puede ser construida desde la educación, para reparar el dolor y hacer justicia social. Este enfoque enlaza con los principios del Proyecto de Ley de Memoria Democrática:

> Artículo 44. Medidas en materia educativa y de formación del profesorado
> 1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato.
> 2. Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan formaciones, actualización científica, didáctica y pedagógica en relación con el tratamiento escolar de la memoria democrática, impulsando asimismo en la comunidad educativa el derecho a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. (Proyecto de Ley de Memoria Democrática, BOE 64-4 de 7 de julio de 2022: p. 31)

Para favorecer el compromiso crítico de las personas con su entorno, parece conveniente promover su cognición emocional y reflexión individual como prácticas de auto-referencia en ese contexto "through physical, emotional, and narrative responses and then, by extension, heritage" (Sather-Wagstaff, 2016, p. 18). El intercambio de recuerdos, el uso reflexivo y crítico de la nostalgia y la exploración dicotómica presencia/ausencia, favorece la interpretación patrimonial en clave afectiva (Yarker, 2016). Esta afectividad entronca con el efecto traumático que puede ocasionar la presencia conmemorativa de construcciones, en especial las convertidas en ruinas:

> But ruins are not only evocative because of their apparent age. They also contain the sense of a lost future, of what might have been, and in their decay and irredeemable brokenness we might detect in what we see and touch and feel the sensuality of loss beyond hope. (Light & Watson, 2016, p. 158)

A lo largo del tiempo, la ruina se ha revestido de significaciones dispares entre la mirada arqueológica y la exaltación romántica. Esta dualidad cognitiva y afectiva desencadena un proceso reflexivo, sobre lo que se conoce de la ruina y lo que se siente al experimentarla. Así, la visita turística, hacia la que preferentemente se ha orientado la conservación contemporánea de la ruina, no suele tener, a diferencia de otros elementos patrimoniales, un recorrido determinado. Este rasgo fomenta una experiencia estética subjetiva y espontánea (Edensor, 2000), en la que confluyen distintas potencialidades: "the representational (through the

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

assemblage), the personal–historical, the pre-personal–affective, the emotionally expressive and the cognitive" (Light & Watson, 2016, p. 165).

Como elemento del paisaje (Cosgrove & Daniels, 1988), la ruina apela a la imaginación, tanto hacia lo sucedido como a lo truncado, despertando emociones opuestas de curiosidad y nostalgia:

> A tour of 'ruin' leads you into a labyrinth of ambivalent temporal adverbs -'no longer' and 'not yet', 'nevertheless' and 'albeit'- that play tricks with causality. Ruins make us think of the past that could have been and the future that never took place, tantalizing us with utopian dreams of escaping the irreversibility of time. (Boym, 2010, s/p.)

Como lugar de memoria, la ruina es, más allá de su dimensión espacial y material, en línea con la teoría de Pierre Nora, un escenario para el diálogo con fuerte potencial educativo (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), que favorece el vínculo crítico y ético entre escuela y territorio. Esta dinámica es clave, sobre todo, en lugares donde siguen vigentes la tensión y el conflicto que evocan algunos memoriales (Garzón-Ochoa, 2019).

En ocasiones, la ruina también se convierte en mecanismo de resistencia para mantener viva la memoria de un territorio destruido. Prueba de ello es lo que sucede en el subdistrito de Bento Rodrigues, sepultado en 2015 por la rotura de una de las numerosas presas construidas en Brasil desde la década de 1950 (Silva & Faulhaber, 2020). Aunque la tragedia ocasiona la reubicación de la comunidad en otro espacio y el desplazamiento de su ámbito de sociabilidad, los afectados siguen relacionándose con el territorio perdido por medio de celebraciones en las propias ruinas. Gracias a este arraigo afectivo e identitario con el territorio y los restos conservados, la comunidad patrimonializa el espacio derruido y mantiene viva la memoria de la tragedia.

Dentro de las dimensiones espirituales que alberga el paisaje, el sentimiento de apego a un lugar es una de las que habita, con fuerza, en el imaginario colectivo y en los procesos de identificación patrimonial. En buena medida, la necesidad del ser humano por formar parte de un grupo, encuentra en el paisaje un aliado de por vida. Como entidad viva sobre la que el sujeto atribuye valores cambiantes y como registro de la historia social, el paisaje recoge memorias personales y colectivas que conforman el sentido de comunidad (Taylor, 2008). En ocasiones, esa evocación se asocia a “pérdida, fractura social y sentido de pertenencia desaparecido”, esto es, al sentimiento de pérdida de un lugar amado que expresa Virgina Wolf:

> The past lives on in art and memory, but it is not static: it shifts and changes as the present throws its shadow backwards. The landscape also changes, but far more slowly; it is a living link between what we were and what we have become. This is one of the reasons why we feel such a profound and apparently disproportionate anguish when a loved landscape is altered out of recognition; we lose not only a place, but ourselves, a continuity between the shifting phases of our life. (Margaret Drabble, 1979, *A Writer’s Britain: Landscape in Literature referring*, citado en Taylor, 2008, p. 2)

En ese paisaje herido la ruina puede actuar como depósito memorial del dolor. Sometidas a demoliciones, transformaciones o mutilaciones, algunas edificaciones del pasado revelan, a través de su lectura y descodificación, episodios traumáticos que apelan a la resiliencia y la capacidad de adaptación del ser humano. Recordar el pasado y mantener activos los vínculos con el territorio contribuyen al sentimiento de arraigo, mientras que la falta de esa relación

USC DE COMPOSTELA

afecta negativamente al sentido de lugar y desemboca en estados de pérdida y tristeza (Hussein et al., 2020).

Esta disputa emocional en torno a la ruina está presente entre los habitantes de Portomarín, conflicto patrimonial que vertebra la presente investigación doctoral. A este caso se llega desde una tesis doctoral previa de la autora, sobre las intervenciones de restauración y ordenación practicadas durante la dictadura del franquismo en monumentos y conjuntos históricos de Galicia (Castro-Fernández, 2007). Una de las actuaciones de mayor impacto en el medio construido tuvo lugar en esta localidad, pero ¿cuál fue el alcance de lo ocurrido sobre la población?

A pesar de haber sido declarado conjunto histórico-artístico en el año 1940, la decisión de construir una presa en Belesar, para el aprovechamiento hidroeléctrico del río Miño, se impone a la conservación de Portomarín, atravesado por el Camino de Santiago. El franquismo retoma la creación de embalses que habían sido ideados en la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) e inicia una nueva red diseminada por todo el país. Aunque en esos años apenas existen antecedentes de traslados monumentales en España, la Dirección General de Bellas Artes y las Academias de Bellas Artes y de la Historia, aconsejan trasladar monumentos e inmuebles históricos a otras ubicaciones para evitar su anegamiento.

La singularidad de la actuación realizada en Portomarín corresponde a su alcance. Aunque el proyecto tiene fecha de 1955, las obras dan inicio cinco años más tarde. Hasta ese momento en Galicia no se había realizado ninguna remoción de edificios históricos. Los dos casos temporalmente más próximos, durante los años cincuenta y bajo dirección del arquitecto Francisco Pons Sorolla, quien también supervisa los de Portomarín, son las iglesias románicas de San Esteban de Chouzán y San Juan de Cova, con motivo de la construcción del pantano de Os Peares. En la reconstrucción de ambos templos se aplican criterios experimentales que sirven de ensayo a los empleados en Portomarín. El primero asiste a una depuración estilística para potenciar su esencial medieval y el segundo sufre una reformulación espacial que altera considerablemente su traza.

Al nuevo Portomarín se trasladan las iglesias de San Juan y San Pedro, el arco del puente antiguo con la anexa capilla-torre de Santiago, así como distintos elementos arquitectónicos y decorativos que en su mayoría se agrupan en la Casa del General Paredes, situada en la nueva plaza del ayuntamiento. Los criterios técnicos y conceptuales aplicados, de carácter historicista y técnicamente irreversibles, responden al ansia de una campaña grandilocuente que se instrumentaliza como el más grande traslado monumental de Europa, adelantándose al ocasionado por la presa de Asuán en Egipto.

El nuevo espacio se aleja de la reproducción mimética del antiguo conjunto: “esto hubiera constituido una reprobable maqueta-pastiche a tamaño natral, condenada a muerte desde su nacimiento” (Pons, 1960). El primitivo asentamiento, espontáneo y orgánico, constituido por dos barrios a ambos lados del río Miño, San Juan y San Pedro, se reemplaza por una trama uniforme en planta y alzado y centrípeta, presidida por una plaza mayor que ordena la situación estratégica de las arquitecturas históricas.

Sabiendo de la importancia que comporta la propaganda, el franquismo despliega una estrategia mediática empleando distintas herramientas. Entre ellas, los Noticiarios y Documentales Cinematográficos NO-DO creados en 1942, a los que no es ajena la construcción de embalses. El NO-DO ensalza los principales escenarios de mitos franquistas (Sánchez-Biosca, 2006) y muchos otros creados ex novo; y entre fotogramas y voces en off, inauguraciones y visitas de autoridades, contribuye a desfigurar la historia de lugares y a construir una nueva memoria social, difundida sobre todo desde la educación (Boyd, 2000; 2006). A través de un mensaje triunfalista se pretende ocultar situaciones socialmente

USC DE COMPOSTELA

conflictivas como la de Portomarín. Una localidad que ve en la pantalla reducida su historia, entre música de turbinas y mensajes de progreso, a la reinstalación de unas pocas construcciones en un nuevo emplazamiento. Esta acción es realmente compleja en su técnica y pionera en su alcance, pero insuficiente para reparar el dolor de los vecinos, que tienen que abandonar el único modo de vida que conocían desde hacía siglos.

> El río Miño es ya caudal en tierras de Lugo al servicio del hombre, cuando desciende a las llanuras de Chantada desde Puertomarín, pueblo que en pleno Camino de Santiago se inmola ahora en beneficio del progreso industrial, al permitir el aprovechamiento hidroeléctrico de Belesar. El hombre se vale del agua para llegar a nuevas etapas de la civilización. Las viejas piedras de la iglesia fortaleza que albergó a los caballeros medievales templarios en los siglos medios, se trasladan, en una singular operación, al nuevo Portomarín que se alza ya dominando el valle que habrá de ser tragado por las aguas. Lo arcos historiados, las dovelas románicas, las esbeltas columnas, todo el tesoro arqueológico de un pueblo medieval ocupa ya su nuevo y definitivo emplazamiento, después de cinco siglos de anclaje en la hondonada, donde se hospedaba el peregrino de Compostela. Al mismo ritmo se construyen las viviendas para el vecindario. Los típicos porches de piedra, respetada su típica arquitectura, encuadran plazas y calles de la nueva villa, en cuyas casas alegres moran ya los habitantes del pueblo abandonado. (…) Este es el resultado de mil factores, humanos, técnicos, financieros y previsores de un grupo emprendedor, decidido a lograr el máximo aprovechamiento de los recursos hidroeléctricos del noroeste de España. (…). Pero tan grandioso esfuerzo por multiplicar la riqueza nacional exigió un tributo que hubo que satisfacer valientemente: la desaparición de un pueblo del medievo que constituía un famoso final de etapa de la Ruta Jacobea. Todo ha sido trasladado con amoroso esfuerzo por la entidad concesionaria. No puede hablarse de inundación, a pesar de que las aguas van anegando el poblado, sino de resurrección. El nuevo pueblo allá arriba se asomará permanentemente a estas aguas limpias y hondas de la presa, donde yacen cinco siglos de historia, que hubo que cambiar por muchas centurias de progreso. La vida sigue y sigue más prometedora que nunca. La gente de Puertomarín, un millar en total, ya se han adaptado a la nueva existencia sin apenas haber cambiado de emplazamiento. El hombre y el agua han llegado a un buen acuerdo" (Filmoteca Española, 1963)[1].

Frente a cierta visión de orgullo respecto al traslado como una acción pionera en Europa por parte del poder, se halla la indefensión de individuos sin capacidad de decidir. El traslado se vive como una imposición imposible de enfrentar, como el expolio de un patrimonio propio del pueblo sobre el que se pierde el control. Su intento de rescatar, de conservar aquello que les resulta de su propiedad es sancionado por la autoridad, apareciendo dimensiones de conflicto en las relaciones de poder entre los habitantes y esa autoridad. A la indefensión se añade la injusticia. La pérdida del hogar se visualiza como un trauma, un daño irreparable al eliminar las raíces y el sentido de pertenencia vinculado a los antepasados. Una profanación espiritual difícil de resarcir, pero también paisajística y material, cuestionada incluso por el arquitecto responsable del traslado monumental.

> Los que nos ocupamos en estas cosas sabemos que nuestra tarea es una profanación. Así: una profanación. Los monumentos están creados en un sitio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] Transcripción de la autora

> y para un sitio. Fuera de él no son ellos mismos. La luz, las sombras, el contorno, la vegetación, el color que los rodea ahora cambian fundamentalmente su sentido. (…) La historia científica del Monumento termina con el estado de su conocimiento al ser desmontado. A partir de ese momento se pierde toda posibilidad de estudio a la luz de futuras técnicas y ello constituye responsabilidad tan grave para un restaurador consciente que no puede por menos de considerar como profanación su temeraria labor. (…) El problema empieza en que Puertomarín constituye todo él un monumento histórico. Lo medieval se conserva allí en los detalles mínimos. Son las callejas de anchura cambiante, tortuosas; es el emplazamiento; es el espíritu. Pero el espíritu no puede trasladarse. Y Puertomarín tiene que ser inundado. (...) Los esfuerzos por salvarlo han sido inútiles. Se llegó a hacer un proyecto en que sólo una parte del pueblo resultaría anegada; pero esto empequeñecía la potencialidad de la presa hasta restarle rendimiento de forma notable. Hubo que renunciar, para acometer el empeño en toda su amplitud" (Aguirre, 1960, s/p.).

Uno de los elementos que mejor representa la profanación figurativa de Portomarín es el que atañe a su condición jacobea. La capilla-torre de Santiago sobre uno de los dos arcos conservados del antiguo puente, el situado en la orilla del barrio de San Juan, era desde donde se administraba la bendición al peregrino en su camino a Compostela. Para mantener este símbolo se opta por trasladarla y situarla -capilla y arco- en la subida al Monte del Cristo, asegurando su visualización desde el nuevo puente de acceso, como objeto expositivo de carácter rememorativo.

> (…) colocándole donde sea evocadora su presencia; evocación sin duda un poco intelectual pues no pretendemos engañarnos respecto de lo artificial del empeño y de lo ilógico que a todas luces resulta subir a un arco de puente por una escalinata y sustituir las bellas aguas del viejo Miño por un paso de carretera (…) quienes por satisfacción turística o por acortar tiempo la utilicen -que serán muchos- pasarán como antaño bajo la capilla y podrán recordar y evocar el glorioso hecho de las peregrinaciones. (Pons, 1955, p. 2).

La escenografía del nuevo conjunto es forzada y sus elementos específicos son heredados del original. Al margen de su imagen renovada y moderna, el nuevo Portomarín es para los protagonistas del traslado la manifestación del trauma vivido, alude a la pérdida del hogar, provocando dolor y tristeza en aquellos que protagonizaron el traslado. Es el recuerdo de la privación de lo cotidiano. Y su inauguración es una catástrofe, la continuidad del trauma. Entre estos vecinos de edad avanzada hay un claro consenso frente al dolor, al escaso sentimiento de identificación con el nuevo Portomarín. La pérdida de lo propio no alcanza el valor de lo nuevo reportado. Más allá de haber salido mejor o peor parado en el traslado, la sensación es que con el cambio no se gana en ningún caso. Existe la percepción de que la memoria y el recuerdo del antiguo Portomarín morirá con ellos.

Sólo ellos son capaces de sentir ese dolor por haber sido parte viva del traslado. Aunque hablen con las nuevas generaciones de lo vivido, entienden que ese proceso de alteridad y de reconocimiento emocional se apaga con ellos. Por su parte, entre los nacidos en el nuevo conjunto existe una percepción de ocultación del trauma de la verdadera dimensión del dolor y sufrimiento. Subyace la necesidad de conformar un relato común, abierto para todos. Las generaciones más jóvenes reconocen la imposibilidad de vivir la memoria de una misma forma. Este reconocimiento de una vivencia no compartida conecta con la demanda de información para la construcción de ese relato. El valor atribuido al relato por parte de las nuevas

generaciones tiene doble dirección. Ofrece la posibilidad de iniciar un proceso acumulativo de información, que permita alcanzar una mejor comprensión de su propia historia, de sus raíces que un día el agua intentó borrar. Por otro lado, aporta valor añadido de cara al exterior como elemento específico del lugar.

Tomando como emblema del traslado las ruinas del antiguo Portomarín, por ejemplo, se comprueba que para quienes vivieron el traslado los restos del emplazamiento original simbolizan el recuerdo de la experiencia traumática y permanecen, por tanto, en un plano sentimental. Representan la pérdida de sus espacios de referencia, de encuentro y de relación. Las nuevas generaciones formalizan, sin embargo, que estas dimensiones materiales se pueden presentar como un espacio de recreo, de importancia ambiental y de continuidad con el pueblo moderno. A diferencia de lo que sucede con la mayoría de vecinos del antiguo conjunto, para ellos es un lugar frecuentado como zona de paseo. Esta brecha discursiva revela que las ruinas son un espacio de debate totalmente antagónico en los imaginarios patrimoniales.

De hecho, en Portomarín las ruinas se han convertido en un atractivo turístico, señalizadas por el ayuntamiento y publicitadas para la visita en épocas de estío o sequía, pero carecen de sentido, no tienen referencias al proceso histórico sucedido durante la dictadura franquista. Los lugares conmemorativos de un hecho traumático pueden patrimonializarse como espacios para conciliar el conflicto y reconstruir la memoria local, recurriendo a testimonios y significaciones de los protagonistas y depositarios de ese relato (Hunt, 2010). Algo similar a la iniciativa de recuperar los paisajes ausentes de la guerrilla franquista en el rural de Galicia, lugares como A Pobra de Brollón y Repil entre muchos otros, donde más allá de fosas y puntos de detención se pueden recuperar espacios de la vida cotidiana y campamentos-base para hacer justicia social, ocultos y silenciados por el miedo y el control del territorio por parte de los falangistas (Ayán, 2008).

Quizás por todo lo dicho, la recuperación de la memoria codificada en las ruinas del antiguo Portomarín puede hacerse de manera permanente en un espacio educativo, donde disponer, por ejemplo, de una reconstrucción virtual. La digitalización y recuperación de testimonios pueden explicar lo vivido y contribuir a comprender la historia estriada de este enclave. No sólo documentos orales u objetos personales, también fotografías que se conservan de ese proceso histórico. Imágenes que conciencien, calmen y reivindiquen, que guarden la memoria, fomenten los vínculos y dispongan al duelo (Moreno, 2018), que ayuden, en definitiva, a remover conciencias: “When private grief is brought into the memorial museum, this transfer is a deliberate act that is seeking public acknowledgement and action” (Crooke, 2019, p. 1). Este ejercicio selectivo implica un trabajo de reflexividad comunitaria que puede resultar terapéutico, al permitir lidiar, gestionar, trabajar y presentar públicamente sombras, traumas y miserias (Huyssen, 2003).

Una intervención de este tipo puede favorecer que la comunidad local revise su relación con ese lugar de memoria. Se puede tomar como referencia un caso similar, Vilarinho da Furna (Portugal). En los años 1990 el pequeño pueblo de 300 habitantes se inunda por la construcción de un embalse para el aprovechamiento del río Guadiana. Años más tarde se crea un museo etnográfico como espacio mediador del proceso vivido (Semedo, 2012; Reino et al., 2013).

La memoria de situaciones traumáticas requiere de mecanismos para su recuperación colectiva, que contribuyan a la resiliencia de la comunidad que las padece y a su consideración en las políticas de renovación y reconstrucción que se decidan implementar para reparar el dolor (Aslani & Amini, 2019). Desde este enfoque, se pueden diseñar acciones formativas que, a modo de un *museo del territorio* (Fontal et al., 2017a), favorezcan procesos apropiación y resignificación a partir de la memoria patrimonial (García et al, 2017), de fácil adaptación al contexto de Portomarín.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Portomarín permite la aproximación a los efectos ocasionados por la acción del franquismo sobre las memorias y los vínculos emocionales de una comunidad con su entorno, su cultura y su patrimonio. Como *territorio de sacrificio*, aplicando el planteamiento de Consuelo Castro (2022) a otros casos similares, sufre las fatales consecuencias de un modelo económico de *especialización adversa*, que favorece el crecimiento de grandes ciudades y zonas industrializadas, a cambio de un fuerte impacto en el paisaje rural y de la expulsión de campesinos escasamente indemnizados de sus tierras y hogares. Lo sucedido debe hacer reflexionar sobre la continuidad de este modelo en la actualidad, que sigue afectando a territorios vulnerables y ocasionando consecuencias ambientales y socioeconómicas de efecto negativo.

El tiempo viene demostrando que el nuevo Portomarín es un esfuerzo estéril por mantener vivo un pueblo que asiste a la pérdida de los elementos distintivos de su vida cotidiana: la pesca, la agricultura y otras labores artesanales. El traslado actúa como catalizador del actual proceso de despoblamiento de un Portomarín agotado económica y demográficamente, que expulsa población joven y solo resiste gracias a la explotación turística ligada al Camino de Santiago. El Camino se presenta como la única fuente productiva en la localidad y parece contribuir a un proceso de filtrado residencial hacia el alojamiento turístico. Una actividad de la que los habitantes mayores se ven excluidos, cuando en realidad son la prueba viva de la memoria de este enclave jacobeo.

Portomarín representa un patrimonio controversial interesado (Martín-Cáceres et al., 2021), que la perspectiva temporal y el deseo de conciliación han procurado su olvido y ocultación. Refleja el conflicto económico y socioambiental provocado por la decisión dictatorial, con pérdida y profanación de bienes y costumbres. Su gestión patrimonial responde, sobre todo, a intereses político-ideológicos encarnados en la explotación del Camino de Santiago, dejando al margen a la comunidad que no participa y sufre una notable desafección identitaria.

Dado que el patrimonio es un escenario de enfrentamiento (Sánchez-Carretero & Jiménez-Esquinas, 2016), el empoderamiento de las comunidades es clave para gestionar conflictos, promover una convivencia pacífica e identificar las principales amenazas hacia su patrimonio (UNESCO, 2015).

A través de un caso relevante como el de Portomarín, y en buena parte todavía silenciado, se puede reivindicar una acción socioeducativa que ponga el foco de estudio en el proceso de exilio forzoso vivido por sus habitantes. De este modo, su población podrá conciliar posturas sobre el trauma vivido por sus antepasados, construir una identidad compartida basada en el relato común y reapropiarse emocionalmente de su territorio.

Los sujetos necesitan instrumentos para su identificación cultural y conexión afectiva con las personas y los elementos que decidan. Dado que el patrimonio posibilita el desarrollo del sentido crítico para comprender históricamente la realidad (Teixeira, 2006) se puede emplear para la construcción de ciudadanía con apoyo en la educación histórica (Pagès, 2000; Pinto, 2013; Van Boxtel et al., 2015; Miralles et al., 2017). De hecho la educación patrimonial crítica (Santisteban-Fernández et al., 2020) busca fomentar: el compromiso con la conservación del patrimonio; la vinculación entre patrimonio e identidad; la visibilización de identidades, personas y colectivos; la indagación y cuestionamiento del patrimonio; la interpretación crítica del patrimonio como fuente de información; la identificación de intereses en la selección patrimonial; la construcción de contra-narrativas al relato hegemónico; y el desarrollo de conciencia histórica.

Al mismo tiempo, el conflicto social que encarna la inundación y el traslado de Portomarín sirve para promover la construcción de conciencia cívica y actitudes responsables ante dilemas

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

y controversias sociales. Habilidades éstas que deben tratarse en la formación de profesorado para forjar educadores comprometidos con valores democráticos (Cuenca-López et al., 2021; Santisteban-Fernández, 2022). Una realidad que todavía no está lo suficientemente implantada en las aulas universitarias de educación histórica (Gómez et al., 2022).

En esta línea, la educación para la ciudadanía democrática puede entenderse como el "estudio razonado y crítico de los problemas sociales a partir de los conocimientos disciplinares de las ciencias sociales" (Heimberg, 2010, p. 49). Todo ello se alcanza, aún más, si en este empeño se emplean métodos activos de aprendizaje (Gómez & Rodríguez, 2014; Gómez & Sobrino, 2018; Gómez et al, 2018), que ejerciten las competencias reflexivas, argumentativas y éticas de los futuros docentes, al tiempo que potencien otras habilidades fundamentales, como el acceso a fuentes, la reflexión y el debate (Pagès & Santisteban, 2011), poniendo de manifiesto el desarrollo de pensamiento histórico (Domínguez, 2015; Sáiz et al., 2017).

Tratar en el aula problemas sociales y cuestiones candentes promueve la intervención social en las cuestiones relevantes que afectan a la ciudadanía: "La escuela no puede pretender «resolver los conflictos», sino enseñar cómo y por qué se originan y cómo pueden gestionarse democráticamente (pacíficamente)" (López-Facal & Santidrián, 2011, p. 11). De hecho, existe una línea de investigación de especial interés sobre memorias traumáticas y patrimonios vergonzantes o incómodos (Graham et al., 2000; Meskell, 2002; Prats, 2005). Dado que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, abordarlos ayuda a aprender cómo gestionarlos (Soley, 1996) y a construir una postura crítica y fundamentada en vez de asumir juicios ajenos (Delgado, 2014; Delgado-Algarra & Estepa-Giménez, 2016). En definitiva, trabajar temas controvertidos "estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela" (Santisteban, 2019, p. 63).

Por todo ello, REMECON propone trabajar dentro y fuera de las aulas el patrimonio, especialmente su dimensión conflictiva, con sentido y utilidad social. El caso emblemático de la problemática social que representa Portomarín, donde se combinan memoria, poder y patrimonio, es idóneo para tratarlo en la formación docente. Y, así, construir, desde una orientación cívica y de justicia social, una ciudadanía informada sobre el pasado, participativa en el presente y comprometida con el futuro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Esta investigación se ocupa de la educación como mecanismo para afrontar la fragilidad que rodea los procesos de patrimonialización e identificación cultural. Dado que ambas acciones dependen de las personas, éstas deben contar con claves, o al menos querer obtenerlas, para resignificar y establecer conexiones afectivas con el entorno, comprometerse con su conservación e intervenir críticamente en su mejora. Es conveniente vertebrar la acción educativa en los sujetos y en la memoria social, construida o recuperada, para despertar conciencia de compromiso con la historia, el territorio y la comunidad.

La investigación en educación tiene como finalidad mejorar las enseñanzas y aprendizajes que den respuesta a problemas sociales y contribuir a construir un futuro mejor. Partiendo de esta premisa la tesis se estructura en dos partes:

a) Caracterización de un conflicto patrimonial: memoria recuperada y memoria construida de Portomarín (publicación 1).

b) Temas socialmente relevantes en la formación inicial del profesorado (publicaciones 2, 3 y 4).

3.1 CARACTERIZACIÓN DE UN CONFLICTO PATRIMONIAL: MEMORIA RECUPERADA Y MEMORIA CONSTRUIDA DE PORTOMARÍN

Portomarín se distingue por la pérdida importante de memoria popular en torno al antiguo conjunto histórico, por la instrumentalización ideológica de su historia reciente, el desarraigo que padecen sus mayores respecto al nuevo Portomarín, el silenciamiento del traslado forzoso sufrido por su población y una explotación turística ajena a la comunidad y centrada en el Camino de Santiago.

3.1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Las dimensiones controversiales presentes en Portomarín permiten problematizar este caso como un conflicto patrimonial y establecer tres preguntas de investigación: ¿hasta qué punto la población de Portomarín reconoce su memoria sobre el traslado forzoso como patrimonio? ¿qué medios puede emplear para incorporar a su identidad el proceso histórico del traslado? ¿cómo puede contribuir la educación patrimonial a que la población supere el desarraigo?

3.1.2 HIPÓTESIS INVESTIGACIÓN

Como posible respuesta a las cuestiones planteadas se establece la siguiente hipótesis de investigación, que se concreta, a su vez, en cinco específicas:

Hipótesis general

Una comunidad que no fomenta el diálogo intergeneracional sobre su pasado, en este caso traumático, y no desarrolla una estrategia propia que contribuya a explicar y comprender la historia local, no es capaz de construir una identidad compartida.

Hipótesis específicas

1. A pesar de las comodidades adquiridas en el nuevo Portomarín los habitantes del antiguo conjunto no desarrollaron un sentimiento de pertenencia hacia el nuevo espacio de convivencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Los habitantes del nuevo Portomarín tampoco fomentaron la adhesión hacia el antiguo conjunto, porque no se les proporcionaron las claves necesarias para sentirlo como propio y atribuir valores a su entorno.
3. El diálogo intergeneracional sobre lo ocurrido antes, durante y después del traslado forzoso está prácticamente interrumpido, probablemente para no abrir heridas y revivir el conflicto emocional que supuso la construcción del embalse.
4. Los habitantes del nuevo Portomarín apenas reparan en el saqueo emocional, la desnaturalización de las arquitecturas trasladadas y la profanación espiritual sufrida por sus predecesores.
5. El Camino de Santiago acapara los planes de desarrollo local de Portomarín, generando una importante brecha entre las políticas patrimoniales institucionales y la ausencia de participación comunitaria.

3.1.3 OBJETIVOS

De acuerdo con el planteamiento general, la primera parte de la tesis pretende alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Analizar en qué medida la inundación de Portomarín y el traslado forzoso de sus habitantes está presente en la memoria autobiográfica y en la construcción de identidad de esta comunidad.
2. Constatar de qué modo la educación patrimonial puede proveer a sus habitantes de herramientas para gestionar su historia más reciente.

Objetivos específicos

1. Identificar la percepción de la población de Portomarín sobre el traslado forzoso.
2. Indagar sobre qué medios puede emplear la población para incorporar a su identidad el proceso histórico del traslado.
3. Caracterizar cómo puede contribuir la educación patrimonial para que la gente supere el desarraigo.

3.2 TEMAS SOCIALMENTE RELEVANTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La segunda fase de investigación se ocupa de que los futuros docentes tengan interés y cuenten con herramientas metodológicas para tratar temas socialmente relevantes en su práctica profesional. Animarlos, de manera particular, a afrontar problemas vinculados con controversias patrimoniales. Se pretende, así, la construcción de una ciudadanía competente en el plano cívico, que sepa formar críticamente su opinión y respetar otros puntos de vista. Para ello, desde las aulas universitarias se trabaja con estrategias y métodos activos de aprendizaje que fomentan el desarrollo de capacidades reflexivas, interpretativas y argumentativas de los maestros en formación.

Dado que los conflictos relacionados con el patrimonio pueden ser de muy diversa índole, se escoge uno en particular, Portomarín, para vertebrar y dar coherencia a la temática y procedimiento de la tesis doctoral. Matices aparte, el caso de Portomarín encarna la pérdida y transformación forzosa de elementos de identificación patrimonial y cohesión social. La polémica de su anegamiento -abuso dictatorial- puede revertirse desde el punto de vista moral, mediante la reparación del dolor ocasionado a su población y la recuperación de su memoria reciente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Este punto de partida permite establecer una pregunta de investigación: ¿cómo enseñar al profesorado en formación a diseñar un proyecto educativo que contribuya a reparar traumas de desarraigo y desafección a través de la educación patrimonial?

3.2.2 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

La identificación de esta necesidad da paso a la siguiente hipótesis de investigación que se sistematiza, a su vez, en cuatro específicas:

Hipótesis general

El empleo de métodos activos de aprendizaje para tratar un conflicto patrimonial contribuye a que el profesorado en formación aprenda a emplear conceptos, analizar fenómenos sociales, tomar decisiones y aportar alternativas de manera razonada.

Hipótesis específicas

1. La inmersión del futuro docente en un conflicto patrimonial le permite desarrollar su capacidad de empatía e incorporar aspectos identitarios, afectivos y personales al diseño de sus propuestas educativas, frente al que no tiene ese contacto directo con las personas que lo viven e identifica el problema únicamente desde el aula (publicación 2).
2. La aproximación experiencial a un contexto problemático modifica la consideración del futuro docente sobre cómo enfocar su práctica profesional en temas relacionados con patrimonio, memoria, identidad y conflicto (publicación 2).
3. El profesorado en formación modifica su percepción sobre el patrimonio y la educación patrimonial cuando en su proceso de instrucción incorpora métodos activos de aprendizaje para tratar problemas socialmente relevantes (publicaciones 2, 3 y 4).
4. Los métodos activos de aprendizaje fomentan el pensamiento crítico del maestro en formación para tratar conflictos relacionados con el patrimonio en su futura práctica profesional: identificación, contextualización, explicación, argumentación y discusión (publicaciones 2, 3 y 4).

3.2.3 OBJETIVOS

En base a la formulación de la investigación, la segunda parte de la tesis pretende comprobar los siguientes objetivos:

Objetivos generales

1. Comprobar en qué medida la inmersión de maestros en formación en un espacio donde el patrimonio es una cuestión incómoda modifica sus percepciones sobre cómo enfocar la educación patrimonial (grupo experimental), frente al otro que no tiene esa experiencia (grupo de control) (publicación 2).
2. Identificar las percepciones de maestros en formación sobre cómo incluir temas relevantes y socialmente conflictivos al diseñar actividades de educación patrimonial para alumnos de educación primaria (publicaciones 2, 3 y 4).
3. Desarrollar las competencias investigadoras, éticas, emocionales, reflexivas y de argumentación de maestros en formación (publicaciones 2, 3 y 4).
4. Fomentar el interés hacia el uso educativo del patrimonio a partir de una dimensión controversial, que permita desarrollar un trabajo de aproximación racional al conocimiento, mediante la búsqueda y el contraste de información, la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ponderación de diferentes alternativas y la toma consensuada de decisiones (publicaciones 2, 3 y 4).

Objetivos específicos

1. Formar docentes que desarrollen su capacidad de empatía sociocultural y sepan incorporar la dimensión emocional en sus propuestas, para aplicarlas tanto en el aula como fuera de ella (publicaciones 2, 3 y 4).
2. Ofrecer a la sociedad mecanismos para que decida de manera informada con qué se sensibiliza y qué quiere conservar (publicaciones 2, 3 y 4).
3. Evaluar la formación de la memoria declarativa a partir de la inmersión en un conflicto patrimonial, lo que requiere que los sujetos formen su propio relato, reflejando sus experiencias y emociones, para identificar las diferencias entre el futuro docente que tiene experiencia y el que no contacta personalmente con ese problema (publicación 2).
4. Diseñar una propuesta educativa para restituir el desarraigo de comunidades con patrimonios forzosamente descontextualizados (publicaciones 2 y 3).
5. Analizar la percepción de maestros en formación sobre el patrimonio y su uso en el aula (publicaciones 2, 3 y 4).
6. Evaluar el aprendizaje de maestros en formación para la comprensión de problemas, mediante el manejo de fuentes, la contextualización histórica, la argumentación crítica y el compromiso ético (publicaciones 2, 3 y 4).
7. Analizar en qué medida los maestros en formación asumen la utilidad de la educación patrimonial para ocuparse en las aulas de educación primaria de problemas socialmente relevantes y construir una acción de futuro deseable (publicaciones 2, 3 y 4).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4 METODOLOGÍA

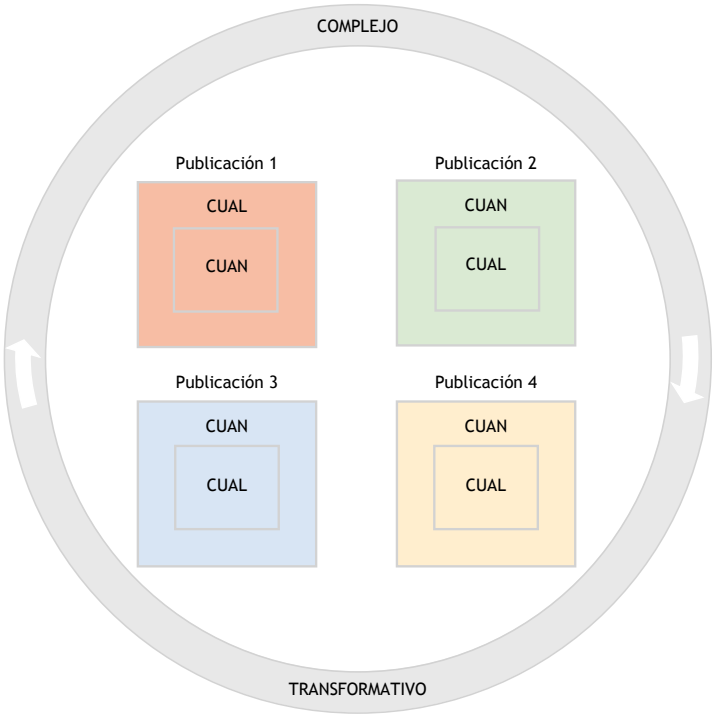
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Es deseable que la investigación educativa sea crítica y proactiva, que anime a la reflexión y a la toma de decisiones hacia el cambio social. Esta perspectiva se puede conseguir con una mirada amplia y flexible, como la que proporcionan los métodos mixtos de investigación, y que se vienen revisando desde hace años (Cohen et al., 2018).

En esta línea, esta tesis doctoral adopta un enfoque mixto, pues de acuerdo con Creswell y Creswell (2018) recoge, combina, integra e interpreta datos cuantitativos (CUAN) y cualitativos (CUAL). Se compone de cuatro estudios que, siguiendo a estos autores y a Hernández Sampieri et al. (2014), dan lugar a un diseño complejo, al combinar cuatro diseños anidados concurrentes de varios niveles (Figura 1). Se enmarca, además, en la cosmovisión (*worldview*) transformativa (Creswell & Plano, 2018), pues busca reparar abusos inmorales y reivindicar derechos humanos.

Como base metodológica general se parte de la Teoría Fundamentada Mixta (Mixed Grounded Theory), variante de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002; Bryant & Charmaz, 2019), de aplicación a la investigación mixta (Burke & Walsh, 2019).

Figura 1. Diseño de la investigación doctoral. Fuente: Elaboración propia.



4.2 PARTICIPANTES

El contexto en el que se lleva a cabo la investigación es doble: la localidad de Portomarín y el grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria. De acuerdo con las preguntas e hipótesis

de partida se opta por un muestreo mixto, que combina el probabilístico, de tipo aleatorio por conglomerados (Bisquerra, 1989; Buendía et al., 1998), con el intencional (Deslauriers, 2004; McMillan & Schumacher 2005) (Tabla 2).

Tabla 2. Caracterización de los participantes en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Muestreo		**Participantes**				**Tesis**
Tipo		**Colectivo**		**Descripción**	**Número**	**Publicación**
Probabilístico	Aleatorio por conglomerados	Comunidad local	Viejo Portomarín	Personas que vivían en el pueblo viejo en el momento del traslado.	34 [1526 tamaño población]	1
			Nuevo Portomarín	Adultos que solo han vivido en el nuevo emplazamiento y éste es su espacio de referencia. Su relación con el pueblo antiguo es baja y se canaliza por la relación con el grupo anterior.	109 [1526 tamaño población]	
No probabilístico	Intencional	Comunidad local	Viejo Portomarín	Personas que vivían en el pueblo viejo en el momento del traslado	13	1
			Nuevo Portomarín	Adultos que solo han vivido en el nuevo emplazamiento y éste es su espacio de referencia. Su relación con el pueblo antiguo es baja y se canaliza por la relación con el grupo anterior.	6	
			Población deslocalizada	Adultos que vivían en el antiguo emplazamiento y después del traslado abandonaron Portomarín	3	
		Comunidad escolar	Educación Primaria 4º-5º-6º	Estudiantes que conviven en la misma aula del único colegio de Portomarín	13	1
		Expertos	Técnicos en gestión	Administración municipal de Portomarín	1	1
				Gestión autonómica del patrimonio cultural en Galicia	1	
		Maestros/as en formación	Grado en Educación Primaria	Materia obligatoria 4º curso	106	2
				Materia optativa 3-4º curso	24	3
				Materia optativa 3-4º curso	16	4

4.2.1 Muestreo probabiblístico

Se emplea en la aproximación al conflicto patrimonial de Portomarín (publicación 1), donde interesa identificar la concepción de la comunidad local sobre el traslado forzoso. Intervienen 143 personas. La toma de datos se realiza entre octubre de 2018 y febrero de 2019, momento en que la población censada es de 1526 personas. La codificación de participantes se realiza según su relación con este hecho traumático:

a) Personas que viven en el pueblo en el momento del traslado (Población del Viejo Portomarín). La distribución por género de la muestra es equilibrada, con el mismo número de mujeres y de hombres. Se han agrupado por su edad en el momento del anegamiento. La mayor parte de los participantes tenía entre 16 y 25 años (44%), seguida de los menores de 15 años (35%) y más de 25 años (21%). La media de edad en el momento de la recogida de datos se sitúa en los 75 años. No obstante, se trata

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

también de una muestra reducida, de tan solo 34 casos, por lo que el respaldo estadístico de los resultados es limitado.

b) Adultos que solo han vivido en el nuevo emplazamiento y éste es su espacio de referencia (Población del Nuevo Portomarín). La muestra es más numerosa, con 109 casos. Su distribución por género es equilibrada, con una ligera mayoría de mujeres (53%). En cuanto al reparto por grupos de edad, más de la mitad tiene entre 31 y 45 años (54%), siendo el grupo más reducido el de menos de 30 años (10%) por debajo del situado entre 46 y 64 años (36%). La edad media cuando participan en la investigación se sitúa en los 42 años.

La diferencia en el número de casos tiene que ver con la dificultad de encontrar personas que hayan vivido el traslado, debido al tiempo transcurrido desde entonces y también a la reticencia de algunas personas a responder sobre esta cuestión. No obstante, se trata de un número suficiente para ofrecer resultados consistentes y comparables con el colectivo del nuevo Portomarín.

En todo caso, el objetivo que se quiere cubrir con esta parte cuantitativa es obtener una visión general de las actitudes y opiniones de los distintos colectivos que se integran en la realidad local de Portomarín. Es decir, establecer de forma numérica cuáles son los discursos predominantes acerca del traslado y de la realidad de aquel momento, así como saber cuál ha sido la transmisión del relato y la valoración patrimonial que se hace del pueblo.

4.2.2 Muestreo intencional

Se aplica tanto en Portomarín, para profundizar en su escenario social (publicación 1), como en la formación de profesorado, con el objetivo de medir el desarrollo de competencias sociales que se quiere fomentar (publicaciones 2, 3 y 4).

En el primer estudio se contacta de forma deliberada con 22 miembros de la comunidad local: protagonistas del traslado, ya sea que se reinstalan en el nuevo conjunto (Población del Viejo Portomarín) o que deciden marchar a otro lugar tras la expropiación de su casa (Población deslocalizada), y personas que nunca han vivido en el antiguo conjunto (Población del Nuevo Portomarín). Para que la selección sea rica en información se tienen en cuenta las situaciones actuales y los acontecimientos vividos por los sujetos. Se busca conocer cómo los mayores incorporan o no lo vivido a su identidad colectiva y cómo los jóvenes tienen en consideración la memoria de aquellos en la construcción de la suya.

En la investigación también intervienen escolares de los tres últimos cursos de educación primaria, agrupados en la misma aula del único colegio de Portomarín (Escolares). Se trata de un número de participantes reducido, de tan solo 13 casos, y desequilibrado en términos de género, con una clara mayoría de niños (10) frente a niñas. No obstante, sí se ha obtenido un mayor equilibrio entre los cursos a los que asisten, así como en su distribución por edades, comprendidas entre 10 y 13 años. Con este conjunto interesa que la memoria recuperada del desarraigo forzoso vivido por los antepasados viaje al colegio y que desde allí se revise el proceso de patrimonialización del antiguo y nuevo Portomarín.

Como contraste de la información recogida en la localidad se cuenta, además, con el testimonio de 2 expertos en gestión patrimonial. Sus relatos son tomados en consideración como una aportación muy valiosa en las fases de teorización.

Para la segunda parte de la tesis se escogen estudiantes de tercero y cuarto curso del grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela, pues poseen rasgos necesarios para los objetivos de la investigación: conocer las percepciones de las maestras y maestros en formación respecto a la educación patrimonial y al rol que la misma puede jugar, como estrategia formativa, de cara al desarrollo de competencias sociales

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

básicas, como la empatía, la gestión de conflictos, el compromiso ciudadano o la capacidad crítica y reflexiva.

Intervienen un total de 146 alumnos, distribuidos entre los diferentes estudios realizados:

a) Publicación 2. Se contó con la participación de 106 estudiantes de la materia obligatoria "Aprendizaje y enseñanza del conocimiento del medio" durante el curso 2017-2018. El conjunto presenta una clara mayoría de menores de 25 años (86) y mujeres (82). Si bien el total de alumnado matriculado era de 123 personas, no todas ellas participaron en el estudio debido, principalmente, a su no asistencia a clase durante el proceso. Se trata, además, de un grupo que cuenta con algunos conocimientos previos sobre patrimonio cultural desde una orientación hacia su aplicación pedagógica, obtenidos durante los estudios universitarios (73).
b) Publicación 3. El conjunto inicial estaba compuesto por 29 estudiantes de la asignatura "Historia, patrimonio y educación en Galicia" durante el curso 2019-2020, pero finalmente se maneja la de 24, debido a que las diferencias son mínimas en términos de distribución de edad y género, y porque éstas son las personas que han participado en toda la intervención didáctica e instrumentos utilizados. La mayoría tiene menos de 25 años (20). Por género, el conjunto es desequilibrado, con claro predominio de mujeres (14). La mitad de los participantes han cursado alguna asignatura previa relacionada con patrimonio durante los estudios universitarios (15).
c) Publicación 4. Constituido por 16 estudiantes de la asignatura "Historia, patrimonio y educación en Galicia" durante el curso 2020-2021, el conjunto de participantes arroja una distribución por sexos con una ligera mayoría de mujeres (9). Según el grupo de edad, tres cuartas partes son menores de 25 años (11). Muy pocos indican haber recorrido alguna vez el Camino de Santiago (4) y la mayoría señala que le gustaría realizar o repetir esta experiencia. Solo un alumno indica haber tratado de alguna manera el Camino de Santiago en alguna asignatura universitaria.

4.3 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Los datos empleados en la tesis se obtienen a partir de instrumentos diseñados *ad hoc* para cumplir los objetivos específicos de la investigación (Tabla 3).

La aproximación al caso de Portomarín (publicación 1) requiere de herramientas particulares, tanto por la variedad y riqueza de participantes como por la naturaleza del estudio. Se emplean 9 instrumentos, de los que se obtuvieron evidencias relativas a la adecuación de la forma, estructura y contenido por parte de seis expertos en métodos de investigación, educación patrimonial, pensamiento y educación histórica, así como en didáctica de la represión franquista en Galicia. El análisis de los expertos permitió la mejora de su diseño, concretamente en realizar precisiones terminológicas en los enunciados, precisar las opciones de respuestas, medir la opinión recíproca entre colectivos ante cuestiones similares y evitar juicios de valor en la formulación de cuestiones y temas para no condicionar la investigación.

En las tres experiencias didácticas (publicaciones 2, 3 y 4) se utilizan instrumentos similares entre sí, con modificaciones para su adecuación a los casos de estudio. Las dos técnicas empleadas son el cuestionario y la narrativa. El primero se emplea de manera previa (pretest) y posterior a la intervención (postest y semiestructurado de reflexión). El segundo se corresponde con la actividad principal de la experiencia. A pesar de que con cada grupo de maestros en formación se aborda un tema diferente, su estructura, finalidad y enfoque son semejantes para dar solidez a la estrategia de enseñanza y aprendizaje ideada como pilar de esta tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 3. Instrumentos de recogida de la información con número de participantes. Fuente: Elaboración propia.

	Participantes		Instrumento/ Técnica	Número	Finalidad
Publicación 1	Comunidad local	Población del Viejo Portomarín	I-1. Cuestionario (CUAN+cual)	34	Obtener información sobre percepción, emociones, conocimiento y memoria del traslado forzoso.
			I-2. Grupo de discusión (CUAL)	9	Profundizar en percepciones y vivencias, así como realizar un filtrado para seleccionar casos concretos para entrevistar en profundidad.
			I-3. Entrevista individual en profundidad (CUAL)	7	Conocer experiencias vitales sobre el traslado al nuevo Portomarín para identificar y analizar historias cruzadas.
		Población del Nuevo Portomarín	I-4. Cuestionario (CUAN+cual)	109	Obtener información sobre percepción, emociones, conocimiento y memoria del traslado forzoso.
			I-5. Grupo de discusión (CUAL)	6	Profundizar en percepciones y vivencias, así como realizar un filtrado para seleccionar casos concretos para entrevistar en profundidad.
			I-3. Entrevista individual en profundidad (CUAL)	4	Conocer experiencias vitales sobre el traslado al nuevo Portomarín para identificar y analizar historias cruzadas.
		Población deslocalizada	I-6. Entrevista individual en profundidad (CUAL)	3	Conocer experiencias vitales sobre el abandono de Portomarín en el momento del traslado, para identificar historias cruzadas.
	Comunidad escolar	Educación Primaria 4º-5º-6º	I-7. Cuestionario pretest (CUAN+cual)	13	Identificar qué saben los escolares sobre el traslado de Portomarín.
			I-8. Taller intergeneracional (CUAL)	13	Reflexionar sobre memoria, identidad, patrimonio, emociones, territorio y elaborar un mural de emociones sobre el traslado de Portomarín, a partir de testimonios orales, videos e imágenes antiguas.
			I-7. Cuestionario postest (CUAN+cual)	13	Identificar en qué medida la actividad de educación patrimonial realizada contribuye a que los escolares se identifiquen con Portomarín.
	Expertos	Técnicos en gestión	I-9. Entrevista en profundidad	2	Reflexionar sobre dos aspectos: a) en qué medida la memoria local se ha integrado en la gestión patrimonial; b) cómo es el impacto del traslado en la dimensión social y económica de la villa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Participantes		Instrumento/ Técnica	Número	Finalidad
Publicación 2	Maestros/as en formación	Grado en Educación Primaria	I-10. Cuestionario pretest (CUAN+cual)	106	Identificar percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
			I-11. Narrativa: trabajo grupal (CUAL)	23	Analizar en qué medida se asume la utilidad de la educación patrimonial para ocuparse de problemas conflictivos y socialmente relevantes.
			I-12. Cuestionario postest (CUAN+cual)	101	Identificar en qué medida la intervención realizada ha contribuido a modificar las percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
Publicación 3	Maestros/as en formación	Grado en Educación Primaria	I-10. Cuestionario pretest (CUAN+cual)	29	Identificar percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
			I-13. Narrativa: trabajo grupal (CUAL)	4	Analizar en qué medida se asume la utilidad de la educación patrimonial para ocuparse de problemas conflictivos y socialmente relevantes.
			I-12. Cuestionario postest (CUAN+cual)	24	Identificar en qué medida la intervención realizada ha contribuido a modificar las percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
			I-14. Cuestionario semiestructurado de reflexión (CUAN+cual)	24	Reflexionar en qué medida la educación patrimonial puede contribuir a construir una acción de futuro deseable ante problemas conflictivos y socialmente relevantes, así como evaluar la intervención realizada.
Publicación 4	Maestros/as en formación	Grado en Educación Primaria	I-15. Cuestionario pretest (CUAN+cual)	16	Identificar percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
			I-16. Narrativa: trabajo grupal (CUAL)	6	Analizar en qué medida se asume la utilidad de la educación patrimonial para ocuparse de problemas conflictivos y socialmente relevantes.
			I-15. Cuestionario postest (CUAN+cual)	16	Identificar en qué medida la intervención realizada ha contribuido a modificar las percepciones sobre el patrimonio y su uso en el aula.
			I-17. Cuestionario semiestructurado de reflexión (CUAN+cual)	16	Reflexionar en qué medida la educación patrimonial puede contribuir a construir una acción de futuro deseable ante problemas conflictivos y socialmente relevantes, así como evaluar la intervención realizada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1 Caracterización de un conflicto patrimonial: Portomarín

Para identificar el impacto emocional y los recuerdos que los vecinos conservan o les han contado del traslado forzoso de Portomarín, así como para fomentar la revisión de la identificación patrimonial por parte de su comunidad local se emplean 9 instrumentos de recogida de datos. Su diseño se basa en los cuatro ejes temáticos de la investigación: identidad, memoria, patrimonio, emociones y territorio.

Con la información recabada se persigue establecer comparativas entre los grupos estudiados, conocer en profundidad el episodio traumático, contribuir a que la memoria de Portomarín no caiga en el olvido y que un hecho tan particular como fue la construcción del nuevo pueblo tenga la importancia que realmente se merece a través de los testimonios de sus vecinos, y pueda ser conocido por las generaciones futuras.

4.3.1.1 Cuestionario

Instrumentos 1 y 4. De predominancia cuantitativa su objetivo es obtener información sobre la percepción, conocimiento, memoria y opinión de la comunidad local en torno al traslado de Portomarín. Los participantes pertenecen a dos grupos: quienes forzosamente abandonan sus casas para reinstalarse en la nueva villa (I-1) (Anexo 2.1) y quienes nacen en ella (I-4) (Anexo 2.4). Estas dos condiciones contrapuestas determinan el posicionamiento particular sobre lo sucedido generando el debate y favoreciendo la comparación.

Debido a los diferentes contextos históricos de cada uno de los grupos de población analizados se ha querido obtener una información comparable, pero también con especificidades propias. En concreto, la temática del cuestionario pasado al grupo de personas que residieron en el viejo Portomarín estuvo compuesto por 14 ítems, principalmente acerca de los sentimientos hacia ambos pueblos, sus recuerdos del proceso de traslado, su visión del mismo etc.; por ejemplo, *¿Qué cree que es lo más importante que perdió con el traslado? ¿Qué siente al ver las ruinas antiguas? ¿Se siente identificado con un pueblo moderno creado en el siglo XX? ¿Cómo recuerda el traslado? ¿Qué cree que piensan los jóvenes de Portomarín sobre el traslado del pueblo?* Se combinan preguntas cerradas, abiertas y otras con escala de respuesta para conocer el grado de importancia concedida por cada sujeto.

En el caso de los residentes del pueblo actual, el cuestionario es semejante al del viejo Portomarín, con 13 ítems y mismo tipo de preguntas. Se orienta hacia su papel como receptores del relato y su opinión acerca del mismo: *¿Qué siente al ver las ruinas antiguas? ¿Su familia le ha contado cómo transcurrió el traslado? ¿Usted sigue contando la historia del traslado a sus familiares más jóvenes, sus amigos, etc.) ¿Qué recuerdo de los que ha vivido o le han contado sobre el traslado le ha impactado más?* El hecho de compartir un buen número de preguntas con el instrumento orientado a los vecinos del pueblo antiguo permite establecer comparativas entre ambos grupos y comprobar cuál es el poso que deja en cada uno de ellos el discurso acerca del traslado.

A la plantilla final se llega a través de un proceso de reflexión en torno a niveles de lectura y análisis que suscita el conflicto de Portomarín; cuatro conceptos estructurantes de las ciencias sociales: significación histórica (relacionada con el carácter jacobeo de la localidad), cambio y continuidad (asociada a la imagen urbana y el paisaje), causas y consecuencias (vinculada con el espacio de convivencia), sensibilización patrimonial (identificada con la cohesión social y la construcción de una identidad compartida), dimensión ética (conectada con la reparación moral del abuso dictatorial).

Instrumento 7. Por su parte, el grupo de escolares cubre un cuestionario de 9 ítems, también de predominancia cuantitativa, referido a diferentes aspectos relacionados con el traslado y con el pueblo medieval, para detectar qué saben sobre este hecho, quiénes tienen

información a través de su familia o del colegio e incluso quiénes no poseen ninguna (I-7) (Anexo 2.7): *¿Tu familia te ha contado cómo transcurrió el traslado? ¿Y en la escuela? ¿Qué crees que era lo más importante que se perdió con el traslado? ¿Te gustaría haber vivido en el viejo Portomarín?* Se cubre en dos momentos diferentes: a) antes de realizar una actividad formativa (pretest), que comprende taller intergeneracional, asamblea escolar y visita a las ruinas del antiguo conjunto; b) después de la actividad realizada (postest) para evaluar si hubo un cambio en sus opiniones o actitudes. Se ha buscado analizar tanto las ideas que manejan los niños como la capacidad de la actividad para modificar sus sentimientos hacia el pueblo y su historia.

4.3.1.2 Grupo de discusión

Instrumentos 2 y 5. Se organizaron dos grupos de discusión: uno entre vecinos del antiguo pueblo, con 4 hombres y 5 mujeres (I-2) (Anexo 2.2), y otro del nuevo, compuesto por 3 hombres y 3 mujeres (I-5) (Anexo 2.5). Su carácter colectivo favorece recopilar distintas percepciones y experiencias sobre cuestiones particulares para llegar a la construcción de un discurso grupal.

Los temas se plantean en forma de preguntas abiertas para dar cabida a asuntos emergentes, que puedan ser de utilidad para el estudio. Al ser una técnica semiestructurada con tendencia a ser abierta se genera una mayor dispersión temática, que permite relacionar las distintas dimensiones de análisis para explicar el conjunto. Esto revierte en una visión amplia de los problemas. Con todo, la duración se limita a dos horas, para evitar que surjan temas irrelevantes que distraigan la atención y asegurar que los sujetos estén activos durante su desarrollo.

Los participantes firman un consentimiento informado para registrar las sesiones mediante grabación de audio y video. Esto facilita el análisis de las informaciones, si bien todos los datos son anónimos sin más identificación que la relativa a la edad y sexo.

4.3.1.3 Entrevista individual en profundidad

Instrumentos 3 y 6. El número reducido de participantes en los grupos de discusión permite seleccionar perfiles que se entrevistan de manera individualizada. A estos contactos se añaden otros nuevos, lo que contribuye a completar el contexto del fenómeno social analizado. Se entrevistan 11 casos significativos de la comunidad local, divididos entre nuevo Portomarín (3) (I-3) (Anexo 2.3), viejo Portomarín (5) (I-3) y población deslocalizada (3) (I-6) (Anexo 2.6).

La intención de la entrevista es profundizar en el asunto del traslado a través de testimonios vitales. Se solicita a los participantes que expresen su consentimiento para formar partes del estudio. En el caso de los deslocalizados existe una concentración temática respecto al diseño del instrumento. Se tiende a centrar las intervenciones en las cuestiones relativas al traslado, pero en forma y significados distintos a los vecinos que se quedaron en Portomarín.

Instrumento 9. En cuanto a los expertos, el instrumento se articula en torno a dos aspectos fundamentales: el tratamiento del traslado en la gestión del patrimonio cultural y las cuestiones relacionadas con el alcance de este hecho en el desarrollo local (I-9) (Anexo 2.9). Ambos enfoques se corresponden y complementan con los diferentes perfiles de los entrevistados, municipal y autonómico. Aunque las preguntas no surgen sin más del contexto, sino que los temas se eligen de antemano para aumentar la comprensión de la realidad que se estudia, esta técnica permite alterar el orden de las preguntas y añadir nuevas si es necesario.

Todas las entrevistas realizadas se registran mediante grabación de audio con el consentimiento informado de los participantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.3.1.4 Taller intergeneracional

Instrumento 8. Se organiza un taller con tres vecinos que vivieron personalmente el traslado y relataron la experiencia vivida con apoyo de videos e imágenes del viejo Portomarín (I-8) (Anexo 2.8). Este encuentro contó con una parte testimonial (memoria recuperada), otra de ronda de preguntas y otra de trabajo conjunto, con una duración total de tres horas repartidas en dos fases: a) escucha activa: reflexión grupal sobre memoria, identidad, patrimonio y emociones, b) negociación y consenso: diseño de un mural de emociones entre vecinos y escolares a partir de testimonios gráficos del conjunto medieval. Se cuenta con el consentimiento de los padres y madres para registrar la actividad en video, audio y fotografía. El taller está precedido por la realización del cuestionario pretest, y completado al finalizar con una salida por las ruinas del antiguo pueblo. A la duración del taller se le suman casi otras dos horas para el desarrollo de estas actividades complementarias.

Una semana más tarde, para que tengan tiempo de profundizar sobre el traslado en su contexto familiar, se celebra una asamblea escolar, sin presencia de los mayores. Su finalidad es elaborar un itinerario patrimonial (fotografías antiguas y códigos QR) a partir de lo aprendido y compartido en el taller intergeneracional (memoria construida). Los pequeños hacen una puesta en común por grupos, con argumentos a favor y en contra del traslado para estimular su sensibilización patrimonial, y planifican un recorrido por elementos patrimoniales vinculados a significados, emociones y testimonios concretos. Deciden qué elementos les interesa destacar, con qué emociones los asocian, cuál es el sentido actual que les otorgan y qué testimonios se relacionan con cada uno. Esta sesión, que finaliza con la realización del cuestionario postest, tiene una duración de cuatro horas.

4.3.2 Temas socialmente controversiales en la formación inicial del profesorado

Para comprobar en qué medida la inclusión de temas socialmente controversiales en la formación de profesorado contribuye al desarrollo de pensamiento crítico se emplean dos instrumentos de recogida de datos: cuestionario y narrativa. A través de estos elementos, se busca conocer las percepciones de los futuros maestros respecto a la educación patrimonial como estrategia formativa, de cara al desarrollo de competencias sociales básicas, como la empatía, la resolución de conflictos, el compromiso ciudadano o la capacidad crítica y reflexiva.

4.3.2.1 Cuestionario

Instrumentos 10, 12 y 15. En cada intervención se aplica un cuestionario inicial y otro final, ambos de enfoque descriptivo. En su diseño se parte de un modelo común, que puntualmente se modifica y adapta conforme a las temáticas tratadas en las diferentes intervenciones didácticas.

El pretest de las publicaciones 2 y 3 (I-10) (Anexo 2.10) se construye a partir del empleado en un estudio previo, aunque publicado posteriormente, con un grupo de docentes en activo de las etapas de infantil, primaria y secundaria sobre el uso didáctico del patrimonio (Castro-Fernández et al., 2020). Para conformar sus 10 preguntas, se toman de éste varios ítems y categorías de análisis: integración curricular del patrimonio (pregunta 1), función educativa del patrimonio (preguntas 3 y 7), tipos de patrimonio (pregunta 4) y actividades de enseñanza (pregunta 6). El instrumento se completa con una cuestión sobre concepción del patrimonio (pregunta 2) y otra referida a la implicación emocional en su conservación (pregunta 5), para pasar a otras relacionadas con Portomarín (preguntas 8, 9 y 10). El cuestionario se mejora en la publicación 4 reduciéndolo a cinco preguntas (I-15). Se recupera tres cuestiones (2, 4 y 5) del instrumento comentado (I-10) y se adaptan otras dos también del mismo: tipología patrimonial en el Camino de Santiago (pregunta 3) y concepción del Camino (pregunta 1).

Para medir los cambios en las concepciones y asociaciones discursivas facilitadas en un principio por los participantes se emplea un postest en cada estudio. En las publicaciones 2 y 3 está compuesto por cinco preguntas del cuestionario inicial (I-12) (Anexo 2.12), mientras que en la última se repite el prestest (I-15) (Anexo 2.15), con la única modificación de las variables independientes.

Instrumentos 14 y 17. A fin de evaluar con más detalle los resultados de las intervenciones didácticas desarrolladas, en las dos últimas se emplea, además, un cuestionario de carácter reflexivo. Con ello se busca que el maestro en formación sopese y valore lo compartido durante las sesiones de trabajo, en torno al conflicto patrimonial estudiado y a la formación en pensamiento crítico recibida para enfrentarse a problemas sociales. Su diseño *ad hoc*, validado por un experto en educación histórica y patrimonial, ayudó a reducir el número de preguntas, mejorar los enunciados y a evitar respuestas demasiado abiertas y dicotómicas.

El instrumento empleado en la segunda experiencia (I-14) (Anexo 2.14) consta de 12 preguntas agrupadas en tres bloques: patrimonio y conflicto social (preguntas 1-5), el papel de la educación patrimonial (preguntas 6-10) y resultados de aprendizaje (preguntas 11 y 12). En la siguiente intervención didáctica el instrumento se adapta a la temática del Camino como conflicto patrimonial y se reduce a 5 cuestiones (I-17) (Anexo 2.17).

4.3.2.2 Narrativa: trabajo grupal

Instrumentos 11, 13 y 16. Al tratar casos de claro conflicto de interés, se plantea a los estudiantes una serie de dilemas sociales ante los que deben aplicar sus competencias investigadoras, éticas, emocionales, reflexivas y de argumentación. Esto sirve, además, para fomentar una actitud de compromiso con el entorno, que anime tanto a valorar el patrimonio del ámbito local y cultural de referencia como a tratar el patrimonio de forma holística en su futura práctica profesional. Por ello, las narrativas contextualizadas que preparan en pequeño grupo sobre un conflicto, y argumentan con su puesta en común en gran grupo, son instrumentos clave de la investigación. Mediante su análisis se pretende constatar que el aprendizaje basado en la resolución de problemas sociales contribuye a formar el pensamiento social.

La estructura de la narrativa es similar en las tres intervenciones con pequeñas modificaciones puntuales conforme al objeto de estudio (I-11, I-13 y I-16) (Anexos 2.11, 2.13 y 2.16): presentar y contextualizar un caso de estudio, justificar su relevancia social y educativa, diseñar una propuesta didáctica para un aula de primaria y reflexionar sobre el potencial de la educación patrimonial para la construcción de una ciudadanía crítica.

4.4 PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de investigación se sustenta en una planificación orientada hacia los asuntos de interés y estructurada en las dos fases de estudio que vertebran esta tesis doctoral: 1) recuperación y construcción de la memoria sobre el conflicto patrimonial Portomarín y 2) secuencia didáctica sobre educación patrimonial crítica en la formación inicial del profesorado. Ambas fases cuentan con una serie de etapas que se exponen a continuación de manera esquemática para facilitar su posible réplica y comprobación.

4.4.1 Fase 1. Recuperación y construcción de la memoria sobre el conflicto patrimonial de Portomarín

La primera fase está constituida por el trabajo de campo realizado en Portomarín, mediante un procedimiento que consta de tres etapas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 4. Procedimiento de investigación. Fase 1. Fuente: Elaboración propia.

Fase		Descripción
1. Caracterización de un conflicto patrimonial: memoria recuperada y memoria construida de Portomarín	1.1	Recogida de información en la comunidad local
	1.2	Recogida de información en la comunidad escolar
	1.3	Recogida de información entre expertos

A nivel cuantitativo, se lleva a cabo un análisis estadístico descriptivo de los datos. Los resultados numéricos permiten crear pautas y organizar los relatos, dado que algunos instrumentos de recogida de información empleados permitien establecer comparativas entre los diferentes grupos estudiados.

El tratamiento cualitativo se basa en los supuestos de la teoría fundamentada, para acercarse a la particular historia de Portomarín y su anegamiento a través de discursos y opiniones de los participantes. La información se reduce en familias y códigos de manera combinada (axial) (Strauss & Corbin, 2002). Una primera lectura del material de análisis y el conocimiento previo de la temática de estudio y de los objetivos pretendidos con la investigación, orientan la construcción de códigos de manera deductiva. Se obtiene, así, un marco analítico común para entrevistas y grupos de discusión. Otros códigos se obtienen inductivamente, a partir de diferentes patrones de repetición observados o por la identificación de la importancia sustantiva de ciertos elementos en los discursos.

Con los datos obtenidos entre los escolares se ha procurado una codificación "in vivo". Esto quiere decir que las propias intervenciones se convierten en las unidades de significado de análisis. Su organización no sigue una estructura común y los elementos de discurso propios de otras técnicas cualitativas están muy atomizados. Ambas razones justifican esta codificación para procurar una aproximación a la información proporcionada por este grupo.

4.4.2 Fase 2. Secuencia didáctica sobre educación patrimonial crítica en la formación inicial del profesorado

La segunda fase comprende las tres estrategias formativas realizadas con maestros en formación mediante un procedimiento similar (Tabla 5).

Tabla 5. Procedimiento de investigación. Fase 2. Fuente: Elaboración propia.

Fase		Descripción		
2. Temas socialmente controvertidos en la formación inicial del profesorado	2.1 Portomarín, memoria herida de un desarraigo	Punto de partida	Cuestionario pretest	
		Educación patrimonial	Desarrollo de contenidos y conceptos clave en aula	
		Caso de estudio	Visita a Portomarín	Grupo experimental
			Búsqueda de información	Grupo de control
			Propuesta educativa	Grupo experimental
				Grupo de control
			Puesta en común	Gran grupo
		Evaluación intervención	Cuestionario postest	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fase		Descripción	
	2.2 Patrimonio descontextualizado	Punto de partida	Cuestionario pretest
		Educación patrimonial	Desarrollo de contenidos y conceptos clave en aula
		Caso de estudio	Búsqueda de información
			Propuesta educativa
			Puesta en común
		Balance intervención	Cuestionario postest
			Reflexión aprendizaje: cuestionario final
	2.3 Camino de Santiago como patrimonio controversial	Punto de partida	Cuestionario pretest
		Educación patrimonial	Desarrollo de contenidos y conceptos clave en aula
		Propuesta educativa	Búsqueda de información
			Propuesta educativa
			Puesta en común
		Balance intervención	Cuestionario postest
			Reflexión aprendizaje: cuestionario final

En función de toda la información recopilada se ha procedido a su análisis desde dos vertientes complementarias: una de corte cuantitativo y otra eminentemente cualitativa.

Los datos de los cuestionarios se vuelcan en una base de datos mediante el programa de explotación estadística SPSS. Una vez creada la base y categorizadas sus variables se procede a la recodificación de las preguntas abiertas. A continuación, se procede al análisis propiamente estadístico de la información obtenida con la medición de frecuencias, para conocer los resultados directos de las preguntas, y de significatividad de Chi-cuadrado, para explorar las relaciones entre las diferentes variables y establecer comparaciones numéricas. La muestra reducida de los estudios 3 y 4 dificulta cualquier cruce estadísticamente fiable. También se realizan análisis descriptivos en las variables de medición o valoración con escala Likert (satisfacción, desacuerdo, importancia) para obtener las puntuaciones medias. En las palabras solicitadas (patrimonio cultural, Portomarín, Camino de Santiago), se realiza un análisis de frecuencias para volcar estos resultados en el programa Nvivo y obtener una visualización de tipo nube.

Desde el punto de vista cualitativo la investigación cuenta con el caso de estudio o trabajo de clase realizado en pequeño grupo, como principal fuente de información. Las respuestas y razonamientos contenidos en el cuestionario final de reflexión de los estudios 3 y 4 también se someten a un análisis discursivo.

En cuanto a los trabajos del alumnado, se lleva a cabo una lectura en profundidad para identificar los contenidos directamente relacionados con didáctica del patrimonio y temas socialmente relevantes. Para complementar el tratamiento del material, los trabajos se vuelcan en el programa Nvivo para crear nubes de palabras. Respecto a la primera etapa, se crea una tabla resumen con los elementos representativos de la temática de investigación. A partir de ella, que permite señalar su identificación o no en dichos trabajos, la exploración crítica se completa con la visualización de las nubes de palabras, que brindan una ojeada rápida al universo semántico presente en los trabajos, y corroboran el mayor énfasis que el alumnado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

otorga a los distintos apartados que aborda, ya fuera por preferencia o interés personal, o por las características del caso analizado.

Para la reflexión final, el tratamiento de la información es también dual: por una parte, una lectura crítica de las respuestas del alumnado, y por otra un análisis de frecuencias de la recodificación de sus justificaciones y explicaciones.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5 DISCUSIÓN

Aquello que no se registra deja de existir, pudiendo desatarse consecuencias más complejas que el simple olvido: "la ausencia o la pérdida, voluntaria o involuntaria de memoria colectiva en los pueblos y en las naciones, puede determinar perturbaciones graves de la identidad colectiva" (Le Goff, 1991, p. 133). Al poder casi siempre le ha interesado ejercer un control sobre la memoria, manipulando silencios y apropiándose de recuerdos. Más aún cuando el pasado ha sido doloroso. Por ello, es importante recuperar historias difíciles (Gross & Terra, 2019) mediante la conciencia histórica y el sentido crítico.

Entre las formas de abordar el pasado traumático para fomentar la reconciliación Bevernage y Temoney (2022, p. 186) destacan tres vías con una comprensión histórica diferente: (1) *Recuperación cognitiva de la verdad*, "relies upon the efficacy of objectivist historical knowledge and the indispensability of a single and shared reality", (2) *Reencuadre (inter)subjetivo*, "stresses the importance of the active re-emplotment of historical narratives and favors a metahistorical understanding for reconciliation" y (3) *Reconocimiento ético*, "emphasizes the need for a recognition of oppressed historical experiences of peoples and their culturally different ways of relating to the past". Esta tesis doctoral se encuadra en la tercera perspectiva, pues más allá del mero conocimiento de lo sucedido en Portomarín y la transformación de narrativas como condición para la reconciliación, ésta se persigue de modo abierto mediante la aceptación de la diferencia y la diversidad de identidades. Un enfoque que debe estar, a su vez, presente en la formación del profesorado para contribuir al desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013) e interpretación histórica (Chapman, 2023).

Uno de los compromisos de la educación es construir una ciudadanía democrática que disponga de herramientas para (1) recuperar y reconstruir la memoria social del pasado oculto u ocultado y (2) reparar los daños y abusos cometidos durante procesos de conflicto. En este ejercicio formativo el patrimonio tiene un papel clave porque es una extensión de las personas y, como tal, simboliza identidades compartidas. Al adoptar este enfoque ético la educación patrimonial se convierte en instrumento de mediación ante polémicas y controversias que atañen a elementos de cohesión y reconocimiento social: "el patrimonio cultural, como depósito de la memoria y sustancia de la identidad colectiva, nos muestra cómo los mecanismos de la rememoración y el olvido, la transmisión, rechazo o transformación de la memoria son cruciales para cualquier aproximación al patrimonio" (González-Varas, 2014, p. 64). En esta línea, las acciones socioeducativas que tratan conflictos patrimoniales pueden ser útiles para saldar deudas morales y significar críticamente los contextos de convivencia.

De acuerdo con este planteamiento, los resultados obtenidos en esta tesis parecen confirmar las dos hipótesis generales: (1) Una comunidad que no fomenta el diálogo intergeneracional sobre su pasado, en este caso traumático, y no desarrolla una estrategia propia que ayuda a explicar y comprender la historia local, no es capaz de construir una identidad compartida (publicación 1); (2) El empleo de métodos activos de aprendizaje para tratar un conflicto patrimonial contribuye a que el profesorado en formación aprenda a emplear conceptos, analizar fenómenos sociales, tomar decisiones y aportar alternativas de manera razonada (publicaciones 2, 3 y 4).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la **primera parte de la tesis** (publicación 1) se han medido dos objetivos generales: (1) Analizar si la inundación de Portomarín y el traslado forzoso de sus habitantes está presente en la memoria autobiográfica y en la construcción de identidad de esta comunidad y (2) Constatar de qué modo la educación patrimonial puede proveer a sus habitantes de herramientas para gestionar su historia más reciente.

En relación con el **primer objetivo** -*analizar si la inundación de Portomarín y el traslado forzoso de sus habitantes está presente en la memoria autobiográfica y en la construcción de identidad de esta comunidad*- se han constatado tres temas centrales en torno a los que discurren discursos, opiniones y discusiones de los participantes:

a) **Proceso y trauma.** Tras la construcción del embalse de Os Peares el traslado del pueblo es el acontecimiento central de la historia de Portomarín. Al ser un asunto transversal a todos los demás aparece constantemente en discursos y representaciones de los participantes. Es, por tanto, un tema muy rico en matices y divergencias:

Existe cierto consenso en torno a las ***consecuencias negativas atribuidas al traslado***: (a) *Pérdida económica* (funcionalidad), asociada a las actividades relacionadas con el río y la pesca, fundamentalmente de la anguila, que revierte en una situación de pobreza mayor a nivel individual y colectivo; no sólo la ausencia de esa relación con el río se hace notar de manera mayoritaria, también el abandono de labores agrarias forma parte de las pérdidas ocasionadas por la inundación; en un contexto rural en el momento como en el que sucede el traslado se trata de actividades no sólo distintivas del espacio de referencia, sino muy importantes en la configuración de economías de subsistencia; (b) *Pérdida sentimental* (recuerdos), relacionada con los hogares y elementos de alto valor emocional; (c) *Pérdida de identidad* (desarraigo), vinculada con el espacio de relación comunitaria y pautas de sociabilidad; este tipo de significaciones son recurrentes de manera más clara en aquellos que vivieron en el viejo Portomarín y sufrieron el traslado; (d) *Despoblamiento o fuga post-traslado*, referido al éxodo que provoca el traslado entre los vecinos; entre el grupo de deslocalizados las alusiones a la pérdida de población son importantes, pero como ellos son parte de esa marcha se limitan a referenciarla, a narrar la experiencia en un tono neutro, descriptivo; no obstante, los participantes del Nuevo Portomarín son sensibles a esta dimensión e incluyen esta perspectiva en sus discursos como parte reconocible del proceso; (e) *Trauma y dolor*, asociados con el reconocimiento de la pena producida por la vivencia de una experiencia muy dura para los protagonistas; este tipo de sensaciones son latentes en los testimonios de los representantes de Portomarín viejo y en ocasiones se verbaliza la dureza de la experiencia con énfasis discursivos acerca del sufrimiento que provoca todo el proceso; el reconocimiento del dolor consigue el mayor consenso de todos, habiéndolo vivido en primera persona o a nivel empático, es un asunto integral dentro del relato; ningún participante es insensible a este aspecto, más allá de las divergencias respecto al relato.

De forma contraria a lo que se acaba de mostrar, se han recogido ***visiones divergentes respecto a los beneficios del traslado***. Se invierte igualmente el sentido de las alusiones al beneficio, en este caso muy poco intensas y de poca consideración entre quienes protagonizaron el traslado y se quedaron en el pueblo, frente a una percepción del beneficio más clara entre los vecinos del nuevo Portomarín y los deslocalizados. Las divergencias que se han observado se resumen en dos posturas: (a) *Compensación injusta*, los que viven el traslado muestran heterogeneidad en su respuesta y cuando mencionan haber obtenido algún provecho éste no es suficiente para reparar el dolor; se sienten víctimas de la expropiación y el traslado, aunque

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

discrepan entre ellos si los que más perdieron fueron quienes más propiedades tenían; la percepción de agravio y compensación, por parte de la administración y la empresa encargada de la expropiación y el traslado (Fenosa) se relativiza en función de la vivencia personal, pero en ningún caso aceptan que repercutiera en el bien común; coinciden en señalar el abuso dictatorial y la indefensión y desamparo de los afectados; la tendencia general entre el grupo de los habitantes del viejo Portomarín es hacer este tipo de reflexiones en las pocas ocasiones en que se referencian los beneficios; (b) *Nuevas comodidades*, donde se hace más notable considerar beneficios de manera genérica en discursos desprovistos de carga emocional es entre los más jóvenes, aquellos que no vivieron el traslado; destacan que el hecho de tener que compensar la desaparición del pueblo ofreció la posibilidad de ocupar un nuevo espacio con un alto nivel de infraestructuras y con un diseño urbanístico atractivo; consideran como beneficio la ventana de oportunidad que se abre para ellos, es decir, se distingue de manera clara y se informa de que sus mayores no obtienen beneficio, frente a ellos, que les permite salir de un espacio circunscrito al rural y sus actividades, para disfrutar de oportunidades de trabajo con una mayor proyección y mejora de las condiciones; las mismas consideraciones en cuanto a la mejora de vivienda, suministros e infraestructura se hacen por la población deslocalizada; en este caso la ruptura en los discursos es profunda, la consideración de beneficio no se relativiza y deja fuera la carga emocional y las dimensiones del dolor; en cierto modo, son discursos desprovistos de la carga emocional que se constata de forma muy clara entre el grupo del viejo Portomarín; se observa cierta desconexión con los consensos relativos al trauma generado por el proceso entre los que siguieron viviendo y viven hoy en Portomarín.

Otro discurso altamente referido en relación con el proceso que se ha evidenciado en la investigación tiene que ver con las ***relaciones de poder en el traslado: compensación y agravio***, personificado en las entidades y personas encargadas de la expropiación y el traslado. Las referencias son más o menos intensas en función del colectivo al que se pertenezca, pero de manera transversal es un tema recurrente en todos los participantes: (a) *Represión directa o indirecta de la posible protesta*, se hace énfasis a situaciones de posible represión de la protesta o comportamientos subversivos en el proceso de traslado, vinculados de manera clara al momento político; nadie en Portomarín pudo elegir, todo vino impuesto y el contexto impedía que pudiesen canalizar o expresar su descontento a través de la protesta pública; (b) *Situaciones de indefensión o agravio*, es el asunto sobre el que se genera más consenso, sin alusiones a situaciones concretas se manifiesta la situación de abandono a la que se abocó a los habitantes de Portomarín; quienes quisieron oponerse o protestar fueron reprimidos con multas e incluso con arrestos; entre los vecinos jóvenes hay una preocupación notable por aquellos elementos que generaron este abuso al que se sometió a los habitantes del pueblo viejo, por eso, aspectos como la denuncia y romper el silencio para conocer ese tipo de situaciones son importantes para este grupo; (c) *Desigual o injusta compensación en el traslado*, se denuncian las relaciones de indemnización con la empresa que tuteló el proceso y las desigualdades inherentes (quién gana y quién pierde), son especialmente los vecinos mayores para quienes esta relación de perjuicio resulta considerable.

b) El relato: complejidad en la restitución de una historia singular. El segundo gran tema que se ha analizado es la presencia y utilidad del relato entre los vecinos de Portomarín. Obviamente la historia es conocida, ha marcado la vida del pueblo, pero las definiciones y situaciones descritas respecto al relato son diferentes en función del grupo de referencia: los mayores buscan recuperar la memoria de lo cotidiano y los más jóvenes aspiran a descubrir la verdad en un contexto de indefensión:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para empezar a hablar de esta discusión planteada se hace necesario distinguir las formas de enfrentarse a la historia del traslado. Los participantes han desarrollado distintas **actitudes frente al trauma** en su relación con un acontecimiento abiertamente traumático: (a) *Duelo latente y permanente*, para muchos vecinos el trauma deviene en un proceso no resuelto emocionalmente; (b) *Desconexión emocional con el antiguo Portomarín*, en otro extremo el discurso tiende a separarse del vínculo emocional con el proceso; (c) *Ocultación emocional o silencio respecto al proceso*, de manera directa o indirecta se alude a que la actitud elegida frente al proceso ha sido callar y esconder el trauma; (d) *Sin afectación directa por el trauma*, en muchos casos, partiendo casi siempre del reconocimiento de la situación, se apunta la superación completa del proceso por lo que ya no se ven afectados emocionalmente; (e) *Simple añoranza sin dimensión traumática*, en numerosas ocasiones el relato sobre Portomarín viejo se separa del proceso siendo aludido en un contexto de simple añoranza o recuerdo de una época pasada (vivencias de juventud, infancia, etc.), especialmente entre los deslocalizados; (f) *Reactivo hacia la importancia central del trauma*, en otros casos directamente se denota cierta reacción o enfrentamiento frente a la importancia emocional del trauma, se pretende escapar de ello, desvinculándose de esa carga emocional que puede ser vista como un lastre.

En este gran tema de estudio las alusiones más numerosas se refieren al silencio. Esta cuestión tiene dos vertientes, la primera que señala la actitud predominante entre los protagonistas con respecto al trauma y una segunda que formaliza en tono acusatorio un escaso intercambio de información entre aquellos y las siguientes generaciones. En algunos casos se reconoce manifiestamente esta actitud de rechazo a compartir la vivencia, pero de manera más general lo que se plantea es que ese silencio responde al desinterés de quienes no vivieron el proceso en primera persona. No obstante, cuando se aborda este mismo tema entre los habitantes de nuevo Portomarín se percibe un bloqueo, un secretismo, que no permite conocer más allá por lo que se bloquea el relato. Además, se apunta que se habla de pequeñas cosas, de anécdotas de cuestiones menores. Lo que se percibe en este grupo es la demanda de una información valiosa y real de la vivencia del proceso de traslado, que exista cierta apertura al dolor y a las situaciones de relevancia emocional. Incluso entre el grupo de los deslocalizados se presenta esta situación de silencio de ocultación que dificulta el intercambio de información. Lo que denota este tipo de relación con el trauma es un problema en el nivel relacional y que en última instancia dificulta la recomposición del relato. El problema de relación subyace en el intercambio de información, la acusación es cruzada: entre los habitantes del viejo pueblo de falta de interés de los del nuevo y en sentido opuesto como ocultación y negativa al intercambio. Esta dialéctica se hace explicita en muchas de las intervenciones de los participantes. La vivencia del trauma ha generalizado una actitud hacia él que se vincula al silencio y a la ausencia de un intercambio de información útil para la restitución de la memoria colectiva.

Entroncando de manera directa con las dimensiones patrimoniales asociadas a las particularidades de Portomarín los datos muestran visiones variadas respecto a lo que el relato debe aportar. Esta **necesidad/situación respecto al relato** abarca las utilidades atribuidas a una correcta y, en la mayoría de los casos, necesaria reconstrucción del proceso y su historia, guiada fundamentalmente por los que vivieron el traslado y apoyado o no por soportes instrumentales a nivel patrimonial (museo, centro de interpretación, visitas): (a) *Relato como generador de identidad*, la recuperación de la memoria y la reconstrucción del relato es necesario para generar lazos identitarios (memoria común); (b) *Relato necesario de cara a la actividad*, el relato se necesita para distinguir Portomarín en relación con el visitante, la historia distintiva es clave en el contexto turístico; (c) *Relato como purga emocional*, recuperar la historia de Portomarín ofrece una forma de romper el cerco emocional que supone el traslado para muchas personas; (d) *Relato para sobre la verdad del suceso*, se demanda una reconstrucción del suceso, para

conocer y entender las situaciones a las que estuvo sometido el pueblo, se relaciona de manera clara con la indefensión sufrida, se requiere del relato la reconstrucción de la verdad; (e) *Recuperación de memoria de lo cotidiano*, en muchos casos el relato ofrece la oportunidad de recuperar la memoria cotidiana y los recuerdos del espacio de relación, de reconstruir la forma de vivir y relacionarse en el antiguo Portomarín.

Para los protagonistas del traslado la construcción del relato tiende a enfatizar sus vivencias cotidianas y experiencias personales, más que el traslado en sí. Procuran centrar la atención en preservar lo que pasaba en Portomarín cuando ellos vivían allí. Si reflexionan sobre la posibilidad de crear un centro de interpretación, que recoja esa memoria, aluden con frecuencia a cuestiones relativas a la vida rutinaria, a historias y recuerdos, a formas de vida que dentro de este grupo se resisten a olvidar y perder. De sus manifestaciones se desprende cierta urgencia por preservar lo que morirá con ellos. Existe cierto consenso en considerar que son los portadores de esa memoria y que el momento es crítico. Con ellos se agota la memoria de lo sucedido. Aquí es donde se desvela que el punto de fricción genera un peligro a la hora de conservar la historia original y no un relato adulterado o de interpretación forzada. El espacio de oportunidad parece abierto ya que, como se ha presentado, la demanda de intercambio de información existe por parte de los más jóvenes. No obstante, no hay acuerdo en cuanto al tipo de información y utilidad que se pretende obtener. A este grupo le interesa otro tipo de información, que se relaciona de manera más directa con las situaciones de agravio e indefensión. Pretende llegar a la reconstrucción de un relato que permita hacer justicia o mostrar por encima de otras cuestiones las condiciones en las que se hizo. La afectación por el trauma se considera algo que ha de separarse de la reconstrucción. El proceso, inherente al relato, se desliga de la vivencia personal afectada por el dolor y la emoción. Como se ha evidenciado existen las condiciones de base para el establecimiento del intercambio y la construcción de un relato para la memoria, pero se diverge en el modo de hacerlo. Parece que no existe encuentro, no hay consenso entre aquello que ha de ser incluido.

En este punto se ha detectado una ruptura entre los dos grandes grupos de participantes que comparten espacio físico en Portomarín. Esta distancia esta mediatizada por los bloqueos en los intercambios de información, por las asimetrías generadas entre lo que se demanda de los datos por parte de unos y lo que se está dispuesto a ofrecer por parte de los otros. El conflicto está originado por vivencias desiguales del traslado y sus consecuencias. El problema permanece en las diferencias dentro del plano emocional.

Esta ruptura también se ha manifestado durante la investigación en otro tema, menos relevante en cuanto a su peso dentro del material analizado: **distancias discursivas respecto a Portomarín**. Se han constatado numerosas alusiones que tienden a separar de manera muy consciente los dos pueblos y no establecen continuidades entre el histórico y el actual. Se han identificado comparaciones valorativamente complejas a la hora atribuir valor identitario y comunitario al pueblo actual como entidad: (a) *Distinción forzosa de dos pueblos*, se establece una separación clara entre Portomarín inundado y Portomarín nuevo, como dos entidades no comunes; (b) *Valoración de Portomarín viejo vs. nuevo*, se enfatiza la valoración del núcleo antiguo con respecto al nuevo; (c) *Omisión/ignorar Nuevo Portomarín*, a pesar de un contexto en el que el discurso debería de transcurrir por elementos o cuestiones relacionadas con el pueblo nuevo se fuerza omitirlo o ignorarlo.

El desarrollo a nivel social de vecinos del nuevo conjunto, sus recuerdos y su infancia, tiene como marco el núcleo nuevo. Aluden a una transformación integral de Portomarín en la que queda totalmente desdibujada la figura del primitivo emplazamiento, no hay referencias al río, al carácter rural, etc. Aunque esta postura es similar a la del grupo de deslocalizados, son parte activa de su historia actual. Los que marcharon generan vínculos con los lugares y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

espacios a los que se fueron después de la expropiación. En sus discursos no se aprecia una afectación directa por el trauma. Tan sólo destacan algunas vivencias de infancia o juventud con cierta nostalgia relacionadas con el antiguo pueblo, pero sin la carga emocional de quienes continuaron en Portomarín.

Aunque sea como receptores, los habitantes del Nuevo Portomarín han vivido la relación con el proceso, el trauma y sus consecuencias en el espacio de referencia. Los deslocalizados, sin embargo, no han sido parte de ello. En estos casos no se ha buscado intensamente la restitución del relato, que más bien se ha convertido en algo que ya les es ajeno. Por tanto, la discusión relevante, la de mayor entidad en todo este trabajo queda definitivamente vinculada a la comunidad local de Portomarín. Es decir, a los que siguen formando parte de este conjunto. Es ahí donde todo el proceso sigue siendo dinámico y continúa ofreciendo información muy valiosa de cara a la recomposición de la memoria doliente y difícil de su pasado más reciente.

c) ***Nuevo Portomarín como espacio en disputa.*** Partiendo de la división de dos núcleos fijada al imaginario de los vecinos, el nuevo conjunto es un espacio en constante disputa.

A nivel identitario, respecto a su avance hacia una definición territorial concreta como enclave estratégico del Camino de Santiago, las **visiones del Nuevo Portomarín** refieren uno de los asuntos más bastos en el estudio y de mayor importancia en las reconstrucciones simbólicas que se pretendan: (a) *Procesos claros de identificación con el nuevo Portomarín*, declaraciones en las que se denota una vinculación clara con el conjunto actual; (b) *Valoraciones positivas del nuevo Portomarín*, manifestaciones explicitas para una consideración favorable de lo que hoy es Portomarín; (c) *Elementos del conjunto inundado centrales para la identidad del nuevo pueblo*, testimonios en los que se manifiesta que restos, construcciones trasladadas y otros elementos que pertenecían al pueblo original, son claves en la identidad e importancia de Portomarín; (d) *Nuevo Portomarín olvidado como entidad propia*, se denuncia o apunta el olvido que sufre ya sea a nivel institucional o a nivel social; e) *baja identificación con el pueblo nuevo*, se manifiesta una desafección con el núcleo actual; f) *preocupación por el futuro/falta de expectativas*, sobresale cierto pesimismo respecto a la situación futura de Portomarín (despoblamiento, escasos incentivos para habitarlo, ausencia de actividad, etc.).

Las relaciones a nivel expresivo con Portomarín son muy cambiantes. Como se ha venido observando existe una dialéctica latente entre las valoraciones de los que vivieron en el antiguo Portomarín y los que ya están adscritos al nuevo. Este hecho se repite cuando se habla del nuevo conjunto. Entre los que habitaron en el histórico se denota de manera bastante concurrente cierto rechazo al pueblo nuevo. Las alusiones al mismo de manera positiva son escasas y casi siempre se hacen en referencia al viejo, en dimensión comparativa. Un elemento que sobresale en los discursos sobre el pueblo actual de los habitantes del viejo es la omisión del Nuevo, no entrar a valorarlo e ignorarlo forzosamente, aunque la conversación o la entrevista haya llevado hasta ahí. No son capaces de establecer los mismos vínculos que tienen con el pueblo viejo. Esta situación agrava su desarraigo y contrasta con la relación que tiene con él los representantes de nuevo Portomarín. Su discurso es prácticamente opuesto, el pueblo moderno es su espacio de referencia, se identifican con él, se preocupan por él y lo valoran a nivel estético y artístico.

Con todo, la situación de futuro genera preocupación y pesimismo a cerca del agotamiento de un espacio que pierde su propia identidad, por la fuga de aquellos que tienen un vínculo real con el pueblo y el asentamiento de nuevas actividades relacionadas con el Camino y su oferta transformadora de los ritmos y elementos del rural. El despoblamiento, la ausencia de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

oportunidades laborales y las dificultades para encontrar vivienda en un lugar volcado al peregrino, dificulta visualizar un espacio de oportunidad.

En esta línea, los restos del pueblo inundado tienen una alta importancia en la investigación porque representan el proceso traumático y cuentan un elevado potencial educativo: **Ruinas en disputa emocional**. Se consideran un elemento clave en dos sentidos: (a) *Ruinas como elemento de alto valor patrimonial o ambiental*, se presentan como espacio de oportunidad de cara a la actividad del pueblo y se les atribuye un valor material y ambiental que es necesario aprovechar; (b) *Ruinas como elemento con alta carga emocional*, son vistas como un recuerdo del trauma con las que no se quiere establecer relación.

Para la mayoría de los habitantes de Portomarín viejo los restos de su antiguo espacio relacional remueven emociones y avivan una experiencia fatal. Que el embalse baje su nivel y las ruinas queden al descubierto es una situación que produce dolor. Bajo esta percepción la ruina tiene un enorme potencial para la restitución de la historia, es un soporte natural para recoger y conservar lo que los protagonistas del traslado demandan.

A su vez es un elemento atractivo para el turismo. Los informantes del nuevo Portomarín coinciden en la idea de convertir las ruinas en un espacio abierto a experiencias. Habrá de ser clave en el proceso de restitución de la memoria local, convirtiéndose en el hilo conductor ideal del relato. Además, es un lugar que parece aportar un valor diferencial para los propios habitantes de Portomarín. A diferencia de lo que sucede con los vecinos del conjunto inundado, para los informantes del nuevo es un lugar que frecuentan habitualmente. Es un espacio de recreo que además parece generar cierta inquietud, cierta curiosidad en cuanto a la recuperación de su historia. En este sentido, parece un espacio capaz de conciliar las necesidades de reconstruir la memoria de lo cotidiano por parte de los antiguos pobladores, con un espacio como nexo que es altamente valorado por los más jóvenes. En definitiva, la relación con las ruinas por parte de los representantes del Portomarín contemporáneo es dinámica, genera oportunidad para la reconstrucción de un relato masivo, pero ofrece el problema de que la relación con los que poblaron en sus días esas ruinas es traumática. Esto ha vuelto a poner de manifiesto la vivencia desigual que desembocó en la reacción a la importancia central del trauma. De nuevo, la dimensión sentimental ha vuelto a presentarse como un freno a la capacidad de intercambio y diálogo intergeneracional.

Los resultados referidos al objetivo 1 han mostrado que la memoria es una construcción compleja y que su recuperación ha de servir para informar a las personas de sus responsabilidades con el pasado (Poole, 2008). De acuerdo con Mate (2009) la memoria debe ocuparse del pasado ausente en el presente, del vacío no de lo fáctico y entenderlo como una injusticia, tal como explica con apoyo del poema de Brecht (*A los descendientes*) en el que se "pide a los nietos que se acuerden de los abuelos, pero no de sus éxitos que ciertamente tuvieron, sino de sus fracasos para que ellos hagan realidad sus sueños". El hecho de atender a gente común debe valer, añade, para conocer que la historia pudo ser diferente: "Vivimos en una cultura de la amnesia y harán falta muchas energías para pensar la ética y la política, el derecho y la justicia, la verdad y la beldad desde la memoria de los olvidados" (Mate, 2009, p. 27).

También se ha puesto de manifiesto que la memoria, además de su capacidad de recordar, tiene una función selectiva que consiste en olvidar (Aróstegui, 2004) y que Halbwachs (2004, p. 33) relacionaba con la desvinculación de un grupo "Olvidar un periodo de la propia vida es perder contacto con aquellos que nos rodeaban entonces". Por eso, es fundamental atender al olvido, voluntario o fortuito, como parte constitutiva de la memoria (Ricoeur, 2003).

En Portomarín no se produjeron muertes y desapariciones, es cierto; pero el silencio que se instaló entre sus vecinos se asocia con el miedo a una posible reacción violenta de las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

autoridades y los instrumentos intimidatorios del franquismo (Nieves, 2020). El silencio constatado se podría confundir erróneamente con la aceptación colectiva del nuevo embalse como bien común. Si no hubo una condena social respecto a las expropiaciones y las humillaciones es porque no podía haberla. La decisión política se asumió como táctica de resiliencia, pensando que olvidar progresivamente el trauma aliviaría el sufrimiento. Esto permite destacar la relevancia de rescatar el abuso político, como se ha pretendido con el primero objetivo de esta tesis, pues permite reconocerlo, contribuye a repararlo y anima a celebrar su duelo de manera compartida (Lira, 2010).

Testimonios, recuerdos, fotografías, etc. componen la memoria afectiva de Portomarín. La fragilidad de la relacionada con el traslado es inherente a la pérdida de quienes vivieron este proceso en los años sesenta. Se trata, siguiendo a Rosenwein (2002), de una *comunidad emocional* que contiene otras subordinadas con rasgos en común o diferentes. Rasgos que, como apunta, pueden desentrañar el sistema de sentimientos construido por sus miembros: qué consideran importante o perjudicial, cómo valoran las emociones de los demás, qué tipo de vínculos existen entre ellos y cuáles son sus modos de expresión emocional. Esto explica que Barrera y Sierra (2020), señalen la utilidad de las emociones y la historia biográfica para construir el relato de los afectados y profundizar en la comprensión del acontecimiento que se estudia.

Otro resultado interesante para su discusión lo constituye el enfrentamiento afectivo de los vecinos hacia el espacio inundado. Salvando la distancia con los lugares de memoria adscritos a vulneraciones graves de los derechos fundamentales (UNESCO, 2023), las ruinas del antiguo Portomarín son elementos memoriales, como muchos otros, con potencial educativo (Ministerio de Educación de la Nación, 2015), en tanto favorecen la conexión emocional y ética entre comunidad y entorno. El interés de este tipo de vestigios puede ser mayor, en muchas ocasiones, por lo que se ha perdido que por lo que resta. Ya decía Augé (2003, pp. 46-47) que su contemplación remite a un tiempo puro, "es un paisaje que impone a la naturaleza un signo temporal y, en respuesta, la naturaleza termina de eliminar su carácter histórico empujándolo hacia lo intemporal".

La colectividad, apunta González-Varas (2014), necesita conservar lugares que connota de carga simbólica -*paisaje cultural vivencial*- para dar sentido a las identidades construidas y estrechar lazos entre memoria y territorio; cuando los vínculos con esos escenarios se rompen busca estrategias para reconstituirlos entre otros lugares -*paisaje cultural evocado*- y así mantener activo el vínculo con su memoria y origen. Sin embargo, en Portomarín la evocación del paisaje vivencial en el nuevo emplazamiento se trunca, pues el poder impone una rememoración institucional del conjunto antiguo con el traslado de arquitecturas históricas. Es más, los vecinos tampoco han conseguido patrimonializar las ruinas a diferencia, por ejemplo, de los núcleos reubicados por la construcción de presas a mediados del siglo XX en Brasil (Silva & Faulhaber, 2020). Únicamente fueron señalizadas por iniciativa municipal pensando más en el visitante. De manera general, los vecinos mayores las evitan, prefieren no revivir el dolor al ver los hogares reducidos a la nada; mientras que los jóvenes las valoran como un elemento curioso, sin reparar en el saqueo emocional de sus antepasados. No se ha constatado apropiación simbólica ni interés por mantener viva la memoria de lo sucedido a través de estos elementos. Los resultados parecen confirmar que el torbellino de emociones y conmociones que provocan las ruinas en la comunidad local de Portomarín es un conflicto patrimonial pendiente de resolver.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por lo que respecta al **segundo objetivo** -*constatar de qué modo la educación patrimonial puede proveer a sus habitantes de herramientas para gestionar su historia más reciente*- los resultados obtenidos en la investigación se pueden sistematizar en dos asuntos:

a) **Del aula al entorno**. Cuando las acciones educativas, vinculadas con elementos de memoria y orientadas a la socialización cívica, parten de un detonante emocional contribuyen a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje críticos.

La percepción de los escolares sobre el traslado es similar a la de los vecinos del nuevo Portomarín. Concretamente se aprecia en las **consecuencias positivas** que atribuyen al proceso, el **dolor de los protagonistas** que conocen por los testimonios compartidos en el aula, la **valoración del antiguo pueblo** y en especial los elementos trasladados. Conocen lo sucedido por sus familias y el colegio, pero de manera fragmentada. Las actividades programadas -taller intergeneracional, mapa emocional mediante asamblea y visita a las ruinas- han incrementado su curiosidad hacia el proceso y la vida en el emplazamiento inundado. De ellas, la más valorada fue la salida didáctica, que afloró en los niños un sentimiento mayoritario de pena. Asimismo, la idealización inicial de cómo se vivía en el antiguo Portomarín se moderó tras el taller con los mayores.

A pesar de la limitación temporal a dos mañanas, la intervención ha conseguido que el traslado forme parte del imaginario de los niños, aunque sin una especial relevancia emocional. Este hecho parece indicar que el relato no se está transmitiendo como nexo de identidad comunitaria. Por eso, el buen resultado conseguido -(a) aflorar emociones adscritas al patrimonio local e (b) incrementar el interés hacia las memorias cotidianas del antiguo pueblo- debería reforzarse mediante más acciones educativas, que reconduzcan la falta de diálogo intergeneracional y generen procesos compartidos de patrimonialización. Sería deseable implicar a las familias y crear una comunidad de aprendizaje. De hecho, se solicitó a los niños un pequeño trabajo a realizar en casa para recopilar recuerdos familiares relacionados con el traslado, pero no se obtuvo el resultado deseado y solo lo realizaron 2 de los 13 participantes, probablemente porque no existe una dinámica de trabajo consolidada entre la escuela y las familias.

a) **Derecho al patrimonio y a la memoria**. Es deseable que la comunidad establezca una estrategia interna para acordar con qué elementos patrimoniales y significados deciden construir su identidad colectiva. La actividad turística vinculada con el Camino de Santiago, el despoblamiento rural y la ausencia de expectativas laborales amenazan con destruir el intento de identificación patrimonial desde una perspectiva endógena.

El **Camino de Santiago** es, en consenso amplio, la actividad económica más importante de Portomarín. La esencia rural y agrícola del pueblo se ha transformado hacia la actividad turística generada por la ruta jacobea. Se destaca una relación de dependencia enorme de Portomarín con el Camino. La percepción consensuada de los habitantes es que el peregrino representa la única actividad motora del lugar. El crecimiento exponencial de la oferta jacobea desde 1993 (año Xacobeo) se considera un fenómeno que transforma Portomarín, de un pueblo en decadencia a uno capaz de responder al crecimiento de esta actividad económica.

En los discursos el Camino se presenta como el elemento capaz de sostener Portomarín, de fijar población y desarrollar una actividad desvinculada de las definiciones más tradicionales del rural. El río, la pesca y la agricultura dejan de ser dominantes para subrayar el soporte económico del Camino. Aunque el consenso en este sentido es enorme, se constatan

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

intervenciones en las que el Camino perturba, en cierto modo, la vida cotidiana, al entender que su importancia no solo modifica el tipo de actividad de subsistencia, sino también afecta al desarrollo de lo cotidiano, por lo que en ocasiones se describe como un estorbo. En consecuencia, el Camino se ve como un espacio de oportunidad o como un elemento que entorpece la atribución de especificidad al pueblo: (a) *Camino como actividad central y dominante*, se subraya su importancia para el pueblo; (b) *Camino perturba la actividad cotidiana*, se ve como un impedimento para la reconstrucción identitaria del pueblo, el normal desarrollo de la vida cotidiana y las relaciones sociales.

El Camino genera dos problemas fundamentales para los habitantes de Portomarín. Primero, existe la percepción de una relación de dependencia excesiva que no permite el asiento de otro tipo de actividad. Segundo, la masificación que genera afecta directamente a sus vecinos (precios altos, comercios orientados únicamente al peregrino, etc).

De manera bastante habitual las líneas de discusión de los participantes también han derivado en valoraciones sobre el patrimonio existente en Portomarín. Los **posicionamientos respecto a otros elementos patrimoniales** se han reflejado en la interpelación directa por la posibilidad de un centro de interpretación/museo que, aunque generalmente valorado por todos los participantes, ha generado distintas visiones: (a) *Demandas respecto al patrimonio y soportes turísticos,* se recogen fragmentos de especial interés respecto al patrimonio y las estructuras turísticas que existen o deberían existir en Portomarín; (b) *Énfasis en patrimonio físico actual*, se subraya la valoración de un patrimonio físico presente en el pueblo; (c) *Embalse y río como guía patrimonial*, se destacan ambos elementos por su importancia central en relación con el patrimonio; (d) *Énfasis en patrimonio inmaterial y natural actual*, se resaltan elementos como gastronomía, paisaje, etc.; (e) *Museo como nexo para la construcción del relato (perspectiva endógena)*, se hace hincapié en el papel de un posible espacio o centro de interpretación como nexo o guía para la memoria y la construcción de una identidad compartida entre la comunidad local; (f) *Museo como actividad o soporte de cara al visitante (perspectiva exógena)*, se ofrecen visiones del eventual museo o centro de interpretación como un soporte que ofrezca valor e interés para el visitante y la actividad turística actual.

Los resultados referidos al objetivo 2 han confirmado que la curiosidad hacia el patrimonio se despierta con más facilidad a través de la emoción que del discurso autorizado sobre su relevancia. Esta aproximación favorece la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía con su medio (Cuenca-López & Estepa-Giménez, 2017). Es más, en la educación histórica lo afectivo también cobra relevancia; sirva como referencia el hecho de comprender que los himnos tuvieron un papel destacado en la afiliación a procesos revolucionarios (Cebrián, 2023).

La intervención realizada con escolares de primaria en Portomarín se basó en el contacto directo con testimonios y recuerdos del momento en que se construyó el embalse de Os Peares y ha resultado efectiva por contribuir a: (1) Aumentar el *interés* hacia el proceso del traslado; (2) Construir una *opinión* razonada sobre lo sucedido durante un periodo de dictadura; (3) Situarse ante un conflicto semejante (*toma de decisiones*); (4) Identificar *lazos afectivos* con el entorno; (5) Resignificar críticamente el *espacio de convivencia* (en este caso, además, ruinas y elementos trasladados); (6) Reflexionar sobre la importancia de construir una *identidad compartida*; (7) Fomentar el *diálogo intergeneracional* para la cohesión social; (8) Estimular el compromiso con la recuperación y la conservación de la *memoria local*; (9) Comprender el papel activo de las personas en la *construcción del patrimonio*.

Estas fortalezas se pueden poner en conexión con la estrategia metodológica empleada para su diseño: la educación basada en el lugar (Place Based Education), vinculada en origen con la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educación ambiental (Elfer, 2011) e impulsada principalmente por Sobel (2004), para quien su enfoque ayuda a los estudiantes a desarrollar vínculos más fuertes con su comunidad y a despertar en ellos un compromiso de querer intervenir como ciudadanos activos. Desde este planteamiento se promueve un aprendizaje experiencial y cooperativo que, entre otras utilidades, influya en el bienestar de la comunidad y el medio local, promueva el compromiso cívico, la actitud participativa y el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Woodhouse & Knapp; 2000; McInerney et. al., 2011; Sánchez & Murga, 2019). La educación actúa, entonces, como un acto de responsabilidad con el entorno y de intercambio de emociones y sentimientos que influyen en las relaciones interpersonales (Barraza & Castaño, 2012).

En la comunicación intergeneracional que sustenta la acción educativa implementada en Portomarín subyacen planteamientos clave de la Convención de Faro: (1) la construcción de una comunidad patrimonial comprometida con la conservación y transmisión del patrimonio a futuras generaciones; (2) un planteamiento restitutivo de conciliación para "resolver de forma equitativa situaciones en las que comunidades diferentes atribuyen valores contradictorios a un mismo patrimonio cultural" (Consejo de Europa, 2005, art. 7). Esta estrategia didáctica favorece, además, el intercambio de conocimiento y recursos, provechoso a nivel individual y colectivo (Madariaga-Orbea et al., 2018; Hatton-Yeo & Ohsako, 2001).

En el contexto no formal se ha puesto de manifiesto la necesidad de iniciar procesos que favorezcan activaciones patrimoniales basadas en el entorno y promovidas por la comunidad local. Dado que la participación es clave para compartir, comunicarse y relacionarse (Alguacil, 2005) la educación puede fomentarla en tanto que derecho y necesidad humana. En ocasiones, los procesos participativos adolecen de mecanismos y voluntad suficientes (Sánchez-Carretero & Jiménez-Esquinas, 2016). Para evitarlo, se ha de procurar que favorezcan la sensibilización patrimonial (Fontal, 2003) y que los sujetos tomen conciencia de su rol de agentes activos, y no solo el de portadores pasivos y transmisores de cultura carentes de voluntad (Kirshenblatt-Gimblett, 2004).

Para mantener vivo el patrimonio de Portomarín de manera contextualizada, en su territorio y con su gente, sería razonable que se dispusiera de un espacio orientado a la recuperación y reconstrucción de la memoria referida al traslado, al intercambio de experiencias y sentimientos, a la reparación del trauma y a la significación crítica de ruinas y pueblo nuevo. La subordinación extrema de Portomarín al Camino de Santiago está desatando la comercialización de su cultura para consumo ajeno; situación semejante a la registrada en otros lugares de Galicia que también dependen de este recurso (Jiménez-Esquinas & Sánchez-Carretero, 2018). El éxito de lo jacobeo conlleva cierto abandono institucional hacia lo verdaderamente excepcional de Portomarín: su gente y su memoria. No se incentiva que los sujetos tomen decisiones sobre su patrimonio, lo que prevalece es su uso turístico (Sánchez-Carretero, 2012b), generando "un ámbito de inversión económica y de debate político alrededor de lo que debe ser preservado, representado, recordado, documentado o eliminado" (Alonso, 2013, p. 489).

Esta amenaza se podría anular si los poderes públicos apoyaran una intervención socioeducativa que coordinada por y dirigida a la comunidad local, sin renunciar a su interés también para el foráneo: "Each community, group or individual should assess the value of its own intangible cultural heritage and this intangible cultural heritage should not be subject to external judgements of value or worth" (UNESCO, 2015).

La educación puede ayudar a potenciar la dimensión humana y relacional del patrimonio y el proceso de identización creado por el sujeto (Gómez-Redondo, 2012). Se podría disponer de un Portomarín virtual, digitalizado, que, con apoyo de testimonios orales, documentos, fotografías y objetos explicara el proceso del traslado para interpretarlo desde el presente y

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

sirviera de ejemplo sobre lo que no debería volver a pasar. Se trataría de una acción orientada a mover conciencias y promover la reflexión y el pensamiento social, favoreciendo la toma de decisiones por parte de las personas sobre sus pautas de sociabilidad e intervención en su esfera territorial. Para que las personas puedan ejercer su derecho al patrimonio, como fija la Convención de Faro (Consejo de Europa, 2005), se debe impulsar procedimientos que faciliten su participación, afectiva y efectiva (Schofield, 2015).

Por eso, parece razonable insistir en la necesidad de diseñar proyectos de educación patrimonial y revisión de identidades en contextos no formales (Fontal & Marín, 2016; Garner et al., 2016; Gosselin & Livingstone, 2016; Rivero et al., 2018a; 2018b). De esta forma las personas participarán en la selección y significación crítica de los elementos con los que quieren identificarse, activándose procesos de patrimonialización (Calaf & Fontal, 2004). En este ejercicio es conveniente orientar a las personas hacia la sensibilización patrimonial como la entiende Fontal (2003): conocer, comprender, respetar y valorar para cuidar, disfrutar y transmitir el patrimonio. Para ello hay que llevar a cabo acciones educativas, intencionales y estructuradas, que guíen el comportamiento de los ciudadanos (Fontal & Gómez, 2016). En definitiva, entender que la educación patrimonial puede impulsar el respeto hacia el entorno y desencadenar una intervención social (Ávila & Matozzi, 2009).

En la **segunda parte de la tesis** (publicaciones 2, 3 y 4) se han pretendido medir cuatro objetivos generales: (1) Comprobar en qué medida la inmersión de maestros en formación en un espacio donde el patrimonio es una cuestión incómoda modifica sus percepciones sobre cómo enfocar la educación patrimonial (grupo experimental), frente al otro que no tiene esa experiencia (grupo de control) (publicación 2); (2) Identificar las percepciones de maestros en formación sobre cómo incluir temas relevantes y socialmente conflictivos al diseñar actividades de educación patrimonial para alumnos de educación primaria (publicaciones 2, 3 y 4); (3) Desarrollar las competencias investigadoras, éticas, emocionales, reflexivas y de argumentación de maestros en formación (publicaciones 2, 3 y 4); Fomentar el interés hacia el uso educativo del patrimonio a partir de una dimensión controversial, que permita desarrollar un trabajo de aproximación racional al conocimiento, mediante la búsqueda y el contraste de información, la ponderación de diferentes alternativas y la toma consensuada de decisiones (publicaciones 2, 3 y 4).

En relación con el **primer objetivo** -*comprobar en qué medida la inmersión de maestros en formación en un espacio donde el patrimonio es una cuestión incómoda modifica sus percepciones sobre cómo enfocar la educación patrimonial (grupo experimental), frente al otro que no tiene esa experiencia (grupo de control)*- los resultados han reflejado diferencias fundamentales en los discursos y valoraciones respecto al patrimonio, que los futuros recogen en sus propuestas educativas.

A los maestros en formación se les pide que diseñen una actividad que contribuya a restituir el desarraigo de los vecinos de Portomarín, ocasionado por el traslado de su pueblo. La **selección temática** permite identificar cuál es el elemento que para cada grupo ofrece especificidad al pueblo. Entre los que no realizaron la visita al contexto de estudio, la elección es dispersa y tiende a concentrarse en patrimonio monumental y el Camino de Santiago. Sus discursos son estereotipados y estándares. Los que se desplazan al pueblo, sin embargo, incorporan autorreferencias y optan por asuntos transversales y elementos cohesionadores por su capacidad de ofrecer un relato integral y (re)constructor de la historia de Portomarín: fotografías que evocan el traslado, testimonios de vecinos y ruinas inundadas. Se ha podido

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

confirmar que la visita ha sido clave para entender la recuperación de memoria local como un proceso abierto y acumulativo y para desarrollar empatía histórica con el traslado.

Un segundo asunto destacado es la **orientación de los discursos** hacia los agentes relacionados con Portomarín. Aunque el receptor de las propuestas educativas es claramente el alumnado de primaria, se observa un enfoque variable: (a) *Orientación hacia alumnos*, quienes establecieron contacto con los vecinos dirigen el discurso hacia las generaciones más jóvenes, incidiendo en la necesidad de que éstos preserven la memoria del pueblo a través de un proceso de intercambio intergeneracional de información; (b) *Orientación hacia el pueblo*, Portomarín se presenta como un ente comunitario centrado en la relación de sus pobladores con su historia; (c) *Orientación hacia visitantes*, se aleja de la historia cotidiana del pueblo, se minimizan las alusiones a los vecinos y se enfatizan aquellas referencias a un valor añadido de tipo material relacionado con su uso turístico y aportado por el foráneo.

Las **valoraciones respecto al patrimonio** ofrecen las mayores diferencias discursivas entre grupos, pudiendo sistematizarse en dos tipos: (1) *Valoración simbólico-expresiva* se vincula a la historia del traslado y al trauma general ocasionado a sus pobladores, destaca la dimensión relacional y el valor del patrimonio no material, adquieren peso el diálogo y los testimonios para reparar la desafección e indiferencia, especialmente patentes entre las generaciones más jóvenes; (2) *Valoración instrumental* pone énfasis en el valor atribuido por el visitante, el patrimonio monumental, aspectos económicos y el turismo como mecanismo para olvidar el trauma.

En síntesis, los datos han mostrado dos **modelos de restitución** divergentes: (1) *Proceso de restitución exógena*, diseñado por quienes no visitan Portomarín, se centra en la arquitectura trasladada por su dimensión artística, en la consideración del pueblo como marca y en aspectos no comunitarios, propone una construcción de identidad vinculada a símbolos materiales y destaca el Camino como vía de revitalización económica; (2) *Proceso de restitución endógena*, propuesto por el grupo que tiene contacto con la comunidad de Portomarín, se escoge el patrimonio inmaterial (relatos, recuerdos) como eje de su propuesta, se orienta hacia los vecinos y pone énfasis en no olvidar el proceso, en transmitir el abuso y en fomentar una conexión y solidaridad intergeneracional, por eso, sostiene que la identidad se construya a partir de la empatía y el agravio compartido y que el desarraigo se restituya mediante las relaciones comunitarias.

Para facilitar su posterior discusión se presentan de forman conjunta los resultados referidos al **segundo, tercero y cuarto objetivos**, comunes a las tres publicaciones que constituyen la segunda parte de la tesis: *identificar las percepciones de maestros en formación sobre cómo incluir temas relevantes y socialmente conflictivos al diseñar actividades de educación patrimonial para alumnos de educación primaria; desarrollar las competencias investigadoras, éticas, emocionales, reflexivas y de argumentación de maestros en formación; fomentar el interés hacia el uso educativo del patrimonio a partir de una dimensión controversial, que permita desarrollar un trabajo de aproximación racional al conocimiento, mediante la búsqueda y el contraste de información, la ponderación de diferentes alternativas y la toma consensuada de decisiones***.**

En las tres intervenciones didácticas llevadas a cabo se ha podido apreciar que los futuros maestros consideran importante tratar **problemas socialmente relevantes** en las aulas de primaria. Una amplia mayoría cree que cualquier caso de estudio se puede trabajar en este nivel educativo, si bien sería más interesante que el tema elegido fuera próximo al contexto geográfico o cultural de los estudiantes, o que se pudiera adaptar con facilidad al mismo, para

promover la implicación personal y la empatía, favorecer el acceso a recursos e información y construir acciones de futuro deseables. Este resultado conecta con un modelo de enseñanza basado en la escala local y competencias sociales y cívicas (Santisteban, 2009) para aprender a gestionar los problemas del entorno. Si el aprendizaje se basa en situaciones reales que son cercanas se consigue aproximar al alumnado a la comprensión y análisis de su realidad, pudiendo aplicar lo aprendido en su propia comunidad.

Los datos sugieren una evolución del pensamiento social del alumnado y su enriquecimiento semántico, transitando de una perspectiva monumental-tradicional de patrimonio o turístico-comercial del Camino hacia una de tipo simbólico-identitaria en ambos casos. La transformación parece responder a la concepción humana de patrimonio trabajada en las aulas universitarias, que les ha permitido comprenderlo desde una perspectiva integral y reconocer que las personas son quienes significan elementos, les atribuyen valores y les otorgan un referente contextual (Fontal, 2003). En definitiva, que el patrimonio es una construcción social cambiante en el tiempo (Prats, 1997).

En cuanto a las **competencias profesionales**, y dado que principalmente se aplicó la indagación como método activo de aprendizaje (Gómez et al., 2018), se ha apreciado un buen desarrollo de las capacidades de investigar, escuchar, razonar y consensuar. El alumnado ha demostrado un gran desempeño en el tratamiento de sus casos de estudio (presentación, justificación, contextualización, análisis, reflexión). Aunque se ha evidenciado que el manejo de fuentes no siempre ha sido suficiente, especialmente para el apoyo argumentativo, ha desarrollado adecuadamente capacidades exigidas referidas a pensamiento crítico, contraste de información y reflexión sobre la utilidad didáctica de sus temas de análisis en primaria.

Los resultados parecen indicar, asimismo, que los maestros en formación han aprendido la potencialidad educativa del **patrimonio desde una perspectiva controvertida**. Reconocen que los conflictos patrimoniales pueden aportar a su futuro alumnado herramientas para una mejor comprensión de su contexto, de sí mismos y de la cultura en la que se desarrollan. En sus discursos la educación patrimonial aparece definida como complemento de la cívica. De acuerdo con López-Facal y Santidrián (2011) la mayoría considera que la imparcialidad comprometida es la actitud más apropiada para trabajar temas candentes en el aula porque fomentan la capacidad de formular y formularse preguntas, la argumentación de la opinión crítica e informada, la competencia cívica, la duda crítica, el cuestionamiento de estereotipos, la gestión de conflictos y el diálogo intergeneracional. En general, han señalado la utilidad de tratar el enfrentamiento, el dilema y la controversia en las escuelas donde éste tenga o haya tenido lugar, principalmente para construir un relato común e incorporarlo a la historia local, pero también porque creen que puede contribuir a la conciliación y promover el compromiso social. También se ha evidenciado una alta satisfacción de los estudiantes con las acciones desarrolladas en el aula universitaria. Destacan positivamente el trabajo cooperativo con problemas sociales y temas conflictivos en educación primaria, así como la capacidad transformadora de la didáctica del patrimonio para el desarrollo del compromiso cívico, la resolución de situaciones complicadas y la adquisición de un conocimiento útil, transferible a la vida cotidiana, en el marco de una educación para la democracia.

Los resultados referidos a los objetivos 2, 3 y 4 conectan con la búsqueda del equilibrio entre las dimensiones cognitiva, emotiva y ética que el Consejo de Europa recomienda para la educación histórica en el siglo XXI (2018). Esta orientación señala que los estudiantes necesitan desarrollar su capacidad de empatía para considerar que el pasado, especialmente el traumático, puede ser relevante para su desarrollo personal y vital. Añade que es recomendable interactuar con el contexto de análisis, desde un enfoque poliédrico, no para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

provocar respuestas emocionales o simpatizar con una postura, sino para favorecer la comprensión del caso, como se ha comprobado particularmente en la publicación 2. Lo emocional es clave para transitar hacia el conocimiento basado en la razón. Una de las estrategias pedagógicas para fomentar esta transformación y promover la interpretación histórica es, apunta, el diálogo en el aula sobre las facetas éticas y morales de la historia.

Trabajar la dimensión conflictiva del patrimonio desde una orientación ética y con métodos activos de aprendizaje contribuye a formar un profesorado que, en su futura práctica profesional, esté interesado y capacitado para promover principios democráticos (Heimberg, 2010); desarrollar una enseñanza crítica y competencias sociales y cívicas (Pinto, 2016; Alves & Pinto, 2019; Chaparro et al., 2019; Miralles et al., 2017; Gómez et al., 2020); promover el acceso a fuentes, la reflexión y el debate (Pagès & Santisteban, 2011); favorecer el pensamiento histórico (Domínguez, 2015; Sáiz et. al, 2017); aprender a gestionar problemas reales (Soley, 1996); formar una opinión razonada (Santisteban, 2012; 2019); construir una ciudadanía crítica con apoyo tanto patrimonio como de la educación histórica (Pagès, 2000; Pinto, 2013; Van Boxtel et. al, 2015).

La escasa formación inicial del profesorado español en educación patrimonial (Fontal et al., 2017b; Chaparro & Felices, 2019) repercute en la presencia reducida de cuestiones conflictivas en las aulas universitarias y escolares (Toledo et al., 2015). Es necesario aprender a identificar un problema social relevante (origen, implicados, efectos, futuro deseable) y saber escoger la perspectiva más adecuada para aproximarse hacia su realidad. Temas polémicos relacionados, por ejemplo, con el crimen, el castigo y la rebelión han permitido establecer una serie de principios para diseñar tareas de investigación, que sean significativas para el estudiante y promuevan su razonamiento histórico (Van Boxtel et al., 2023). A través de temas candentes se puede estimular la aproximación emocional del alumnado y ejercitar el diálogo que le ayude a situarse en el pensamiento racional (López-Facal & Santidrián, 2011).

Entre las directrices para lograr una educación histórica de calidad se sitúa el trabajo con temas controvertidos y acontecimientos dolorosos o traumáticos (Consejo de Europa, 2018). El acercamiento todavía limitado a estos asuntos en el contexto educativo responde al temor por reactivar heridas, aumentar tensiones y no saber cómo enfocarlos. De no tratarse adecuadamente se corre el riesgo de transmitir relatos manipulados y distorsionados del pasado. El Consejo de Europa (2015) sostiene que estudiar este tipo de hechos permite (1) entender la historia como una narrativa abierta, con diferentes perspectivas e interpretaciones contradictorias, en lugar de una disciplina positivista cerrada; (2) comprender mejor el mundo contemporánea de manera racional, sabiendo cómo abordar los conflictos y preparándose para participar en procesos democráticos y en el diálogo intercultural; (3) afrontar el componente emocional del aprendizaje, gestionar diálogos difíciles y ganar confianza para expresar pensamientos y desacuerdos.

Lo deseable sería, como sostienen Carretero y Borrelli (2008), abordar cuestiones conflictivas del pasado reciente, no solo remotas, y hacerlo desde un nuevo enfoque metodológico de la enseñanza de la historia. La innovación educativa implica cuestionamiento: averiguar cómo se construyen las narrativas, qué medios se emplean y cuál es su intencionalidad. Su objetivo debe ser facilitar la comprensión histórica (Chapman, 2021; 2023), siendo necesario poner el foco de atención no tanto en qué y cómo se enseña, sino sobre todo en qué y cómo se aprende. Emplear métodos activos de aprendizaje favorece la comprensión crítica de fenómenos sociales, por encima de dinámicas orientadas a la memorización (Oller, 2011), y la gestión colaborativa desde el aula (Jiménez & Felices, 2018; Díaz & Felices, 2017). Con todo, en países como España donde hay un posicionamiento divergente referido a la memoria histórica, aún parecen prevalecen ciertas dificultades para tratar este tema en las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aulas de historia, transmitiéndose relatos mitificados del pasado (Martínez-Rodríguez et al., 2022). De partida, y ante este panorama poco alentador, se debe seguir insistiendo en que temas candentes y conflictivos, asociados con elementos de memoria y situaciones difíciles del pasado, tengan mayor presencia en la formación inicial de los maestros.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6 CONCLUSIONES

Esta tesis doctoral por compendio de publicaciones ha pretendido mostrar el potencial educativo del patrimonio (1) para la recuperación de memoria asociada a un acontecimiento traumático y (2) para el análisis de temas socialmente relevantes en la instrucción de profesorado. Para alcanzar los objetivos generales del estudio, primero, se ha presentado el conflicto patrimonial latente entre la población de Portomarín; una localidad situada en el Camino de Santiago que fue inundada y trasladada para la construcción de un embalse en el franquismo (publicación 1). A continuación, se han llevado a cabo tres intervenciones didácticas con futuros docentes sobre cómo trabajar dilemas y controversias en el aula de primaria a través del patrimonio (publicaciones 2, 3 y 4).

Su principal contribución radica en la **transferencia social de la investigación** realizada; esto es, el posible impacto positivo en el profesorado en formación, en la comunidad (Portomarín) y en favorecer nuevos desarrollos futuros que sean asumidos por poderes públicos. A diferencia de la transmisión, en la que se espera que el receptor comprenda saberes que se divulgan y difunden, la transferencia conlleva acciones que le permiten utilizar, incorporar y adaptar conocimientos a sus necesidades y procesos (Castro-Martínez et al., 2008). Cuando la materia de estudio es el patrimonio se requiere "la confluencia de las políticas científica y cultural para optimizar el aprovechamiento social del conocimiento público" (Castro-Martínez, 2018, p. 89). El conocimiento que se quiere compartir con esta tesis se ha construido, como dirían Gibbons et al. (1997), en el propio contexto de aplicación, incorporando los intereses de los distintos actores en un proceso de negociación. También se ha puesto de manifiesto que la *participación formativa* de esos agentes ha generado oportunidades de aprendizaje (López, 2005).

La aportación central de la tesis referida a su transferencia se puede sintetizar en las conclusiones e implicaciones educativas que se exponen a continuación y que permiten, a su vez, demostrar en qué medida se han alcanzado los objetivos de la tesis.

Conclusión 1. Se ha confirmado la hipótesis general de la publicación 1: *Una comunidad que no fomenta el diálogo intergeneracional sobre su pasado, en este caso traumático como el de Portomarín, y no desarrolla una estrategia propia que ayuda a explicar y comprender la historia local, no es capaz de construir una identidad compartida*. Esto se ha constatado en el cumplimiento de los objetivos generales y específicos de la primera parte de la tesis, que pueden resumirse en los siguientes resultados:

- *Distancia semántica de qué es Portomarín y antagonismo respecto al significado del traslado* sobre todo a nivel generacional, entre quienes presencian el traslado y no. La vivencia desigual del proceso entre grupos genera una dialéctica notable respecto a su valoración y una discusión simbólica en muchos casos. La población del Viejo Portomarín apenas contempla la nueva localidad en sus discursos, mientras los más jóvenes creen que la atribución de valor a ésta pasa por el conocimiento de su verdadera historia distintiva.
- *Denuncia de ausencia y falta de intercambio de información sobre el traslado* (proceso y consecuencias) por parte de los jóvenes hacia aquellos que lo vivieron en primera

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

persona, para alcanzar un nivel de empatía más fuerte con el trauma que supuso la inundación y posibilitar el reconocimiento de una vivencia dolorosa no compartida.

- *Percepción de que la memoria del antiguo Portomarín muere con su población,* sólo sus vecinos son capaces de sentir dolor por haber sido parte viva del traslado y aunque se hable con las nuevas generaciones los testimonios se apagan.
- *Asimetrías en el proceso de alteridad vinculadas al silencio*, el fuerte sentimiento de duelo y dolor evidenciado en la población del Viejo Portomarín por la pérdida de sus espacios de referencia tiene un reflejo de baja intensidad en los jóvenes.
- *Disputa emocional sobre las ruinas del antiguo Portomarín* en el imaginario de las nuevas generaciones, que las han formalizado como un espacio de recreo, y en el de los protagonistas de la inundación, para quienes simbolizan el recuerdo permanente de ese trauma.
- *Indefensión y abuso de autoridad,* los más jóvenes son sensibles a los discursos acusatorios por parte de la población del Viejo Portomarín sobre la imposición de un proceso imposible de enfrentar (construcción de embalse como obra de interés nacional) y el expolio de un patrimonio propio sobre el que perdieron el control.
- *Conflicto frente a la actividad turística* asociada al Camino de Santiago entre la población del Viejo Portomarín, de la que se ve excluida, cuando en realidad es quien mantiene viva la memoria de su significatividad legendaria, y los jóvenes que la ven como una oportunidad económica, desvinculada de la historia local y adscrita al turismo, sin mayores expectativas vitales (el alojamiento turístico desplaza al residencial hacia otras zonas fuera de Portomarín).

Implicaciones educativas de la conclusión 1. La desinformación, el silencio y el escaso intercambio de información sobre el conflicto patrimonial de Portomarín entre su comunidad local, que se ha podido analizar en esta tesis doctoral, revela la necesidad de conformar un relato común, basado en lo que realmente sucedió y abierto para todos (comunidad y visitante) con implicación de los poderes públicos:

- *Responsabilidad con la memoria vivencial del antiguo Portomarín a través del diálogo intergeneracional*, que contribuya a la recuperación de lo cotidiano (dimensiones materiales, ambientales, identitarias y emocionales dañadas), a la reparación moral de la pérdida ocasionada y al nexo potencial entre las dos visiones de su población.
- *Desenmascaramiento de la propaganda franquista sobre el traslado*, que revele cómo el franquismo a través de instrumentos como el NODO desfiguró la historia de Portomarín, construyó una nueva memoria social y lanzó un mensaje triunfalista que pretendía ocultar el dolor de la población. Frente a esa visión grandilocuente se hallaba la indefensión de individuos sin capacidad de decidir, a quienes se profanó en vida con la pérdida forzosa de hogares y raíces. Una ofensa a la espera de resarcimiento y justicia social.
- *Necesidad de construir un relato común*, del que todos participen y en el que todos se vean representados, que permita a la población del Viejo Portomarín contar su historia y revitalice las relaciones internas de la comunidad. Acordar un relato integral a nivel de memoria e historia del lugar, pero también capaz de restituir elementos identitarios y de nexo intergeneracional.
- *Fortalecimiento del arraigo vinculado al relato común*, que genere procesos compartidos de identificación simbólica y cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *Transferencia social del relato común* mediante una intervención socioeducativa (archivo etnográfico, museo, centro de interpretación, etc.), que facilite a la comunidad local denunciar el abuso dictatorial, (re)conocerse y cohesionarse, y que favorezca la comprensión crítica del proceso traumático por parte de la sociedad (darse a conocer). Portomarín posee una historia singular y ofrece un espacio de oportunidad con un potencial educativo relevante para construir un relato que además de ser restitutivo a nivel sentimental sea capaz de generar lazos identitarios. Por su relación con el Camino de Santiago el relato como hilo conductor y Portomarín como nexo físico de la historia ofrece un valor añadido para el visitante, que podría ser muy positivo que se utilizase para fines educativos y de investigación.
- *Empoderamiento de la comunidad*, que anime a su participación en la construcción social de memoria, en la gobernanza y gestión del patrimonio local, en la co-creación de proyectos culturales y en el fortalecimiento de las relaciones sociales con su contexto.

Conclusión 2. Se ha comprobado la hipótesis general de las publicaciones 2, 3 y 4: *El empleo de métodos activos de aprendizaje para tratar un conflicto patrimonial contribuye a que el profesorado en formación aprenda a emplear conceptos, analizar fenómenos sociales, tomar decisiones y aportar alternativas de manera razonada*. Esto se ha demostrado en el cumplimiento de los objetivos generales y específicos de la segunda parte de la tesis, que pueden sintetizarse en los siguientes resultados:

- *Concepción humana del patrimonio*, constatándose en los futuros docentes una transición mayoritaria desde una perspectiva monumentalista hacia otra de tipo relacional después de la actividad formativa desarrollada en el aula universitaria.
- *Uso educativo y valoración social del patrimonio*, consenso entre el profesorado en formación sobre su empleo para recuperar y construir memoria social, adquirir conciencia crítica y comprometerse activamente con el entorno cultural de referencia, todo ello de forma cooperativa e inclusiva.
- *Inmersión en el contexto de estudio para desarrollar empatía*, los estudiantes que tienen contacto directo con un asunto controvertido trabajan dimensiones personales y emocionales que pasan desapercibidas para quienes lo analizan solo desde el aula.
- *Análisis del patrimonio como elemento problemático*, la diversidad de opiniones y dilemas que suscita un fenómeno social favorece la capacidad deliberativa y argumentativa de los futuros maestros para la gestión y conciliación de conflictos.
- *Desarrollo de competencias profesionales y éticas a través de conflictos patrimoniales*, los estudiantes se familiarizan con el manejo de fuentes, el cuestionamiento, la contextualización, el razonamiento y el compromiso ético al trabajar con problemas socialmente relevantes, en distintos niveles de profundidad.
- *Imparcialidad comprometida*, el profesorado en formación considera en su mayoría que esta actitud es la más apropiada para tratar temas candentes y conflictos patrimoniales en el aula de Educación Primaria, incluso en el propio contexto en que aquellos tienen lugar.
- *Interés por replicar las intervenciones didácticas*, amplio acuerdo de los estudiantes en adoptar métodos activos de enseñanza y aprendizaje, practicados durante su formación universitaria, para tratar conflictos patrimoniales en su futura práctica profesional.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Implicaciones educativas de la conclusión 2. La instrucción del profesorado en estrategias activas de innovación docente y temas controvertidos estimula una educación patrimonial

crítica, mejora las competencias docentes y contribuye a la construcción de una ciudadanía democrática:

- *Necesidad de incrementar la educación patrimonial en la formación inicial de profesorado*, que favorezca la correspondencia entre investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Los futuros docentes necesitan conocer buenas prácticas y obtener herramientas para trabajar el patrimonio desde una perspectiva holística e identitaria en sus futuras aulas. Desde el contexto universitario se debe insistir en la transversalidad del patrimonio para que en su práctica docente impulsen proyectos interdisciplinares con implicación de familiares, asociaciones, instituciones, etc.
- *Educación para la ciudadanía y justicia social a través de conflictos patrimoniales, situaciones traumáticas y temas candentes*, que contribuya a recuperar memorias silenciadas u olvidadas, desmontar identidades instrumentalizadas, reparar abusos inmorales y reivindicar derechos humanos desde el pensamiento social y el posicionamiento ético.
- *Formación constructivista del profesorado con métodos activos de aprendizaje*, que promueva el desarrollo de sus competencias argumentativas, reflexivas y de investigación para guiar la construcción de opinión informada y la toma responsable de decisiones en su futuro alumnado de Educación Primaria.
- *Participación de profesorado en proyectos educativos fuera del centro escolar*, que fomenten la transferencia del conocimiento con apoyo de agentes sociales y la intervención ciudadana en los procesos de socialización patrimonial.

Una vez verificadas las hipótesis de investigación y alcanzado los objetivos de estudio, para medir los resultados de esta tesis doctoral hay que tener en cuenta dos **limitaciones**:

- *Duración reducida de la intervención realizada con escolares de Portomarín*. Se tuvo acceso a dos mañanas para desarrollar las actividades planificadas: (a) taller intergeneracional en el aula sobre el traslado forzoso, (b) asamblea para elaborar un mapa emocional del patrimonio local, (c) salida a las ruinas del pueblo antiguo y (d) visita a un taller fotográfico en el Nuevo Portomarín con un amplio archivo de imágenes históricas. Sería deseable disponer de más sesiones de trabajo para desarrollar un proyecto de educación patrimonial más ambicioso, concretamente en lo referido a la participación de familias y agentes locales y en su impacto social. De hecho, a los estudiantes se les pidió recopilar testimonios relacionados con el traslado, pero no se obtuvo el resultado esperado, probablemente por la falta de una dinámica de trabajo consolidada entre la escuela y las familias.
  Cuando se implementó la acción educativa para esta tesis el centro contaba únicamente con 33 escolares, de los que pudieron participar 13 del aula integrada por 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria. No todos son o viven en Portomarín, sino en localidades próximas, como consecuencia del avanzado envejecimiento de su población y del éxodo de los jóvenes hacia zonas cercanas con más oportunidades de trabajo que las asociadas al Camino de Santiago.
  Las limitaciones y dificultades que pudieran derivarse de un centro tan pequeño para emprender y/o formar parte de procesos de activación patrimonial desde la propia comunidad necesitarían ser cubiertas por los poderes públicos. Especialmente, en un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

contexto doliente como Portomarín, afectado por la pérdida progresiva de las memorias que ayudan a comprender su historia más reciente.

- *Pocos participantes en dos intervenciones didácticas desarrolladas en la formación de profesorado*. El contexto de estudio de las publicaciones 3 y 4 ha sido una materia optativa sobre educación y patrimonio en Galicia del Grado en Maestro Educación Primaria. Si bien era el más idóneo para llevar a cabo las propuestas de trabajo, por su especificidad temática y orientación competencial, contaba con un número reducido de estudiantes matriculados en ambos casos: 24 y 16, respectivamente). Esto pone de manifiesto que la escasa presencia de la educación patrimonial en la instrucción de futuros maestros repercute en un bajo interés hacia materias centradas en este campo de trabajo. Parece necesario seguir insistiendo, aunque sea a pequeña escala y con poco alumnado, que las personas necesitan ser educadas cognitiva, ética y emocionalmente en el patrimonio para aprender a construir de forma crítica e inclusiva una identidad compartida que le haga sentirse parte de una comunidad, hacia la que proyecta valores de respeto, igualdad y solidaridad.

Incluso con estas debilidades la investigación ha corroborado la utilidad de la estrategia REMECON (Recuperación de Memoria en contexto de Conflicto), que se aporta desde esta tesis doctoral, para que una comunidad rural resignifique su territorio a partir de un acontecimiento traumático (Portomarín), y para que el profesorado en formación desarrolle competencias sociales en procesos de aprendizaje asociados a conflictos patrimoniales.

Las posibles **líneas futuras de investigación** que abre esta tesis doctoral son:

- *Memoria recuperada: la voz del relato*. Sería especialmente valioso adentrarse en las experiencias narradas por las personas que vivieron la inundación y el traslado de Portomarín. Se podría optar por hacer historias de vida, para ampliar la reconstrucción de la memoria colectiva incorporando, incluso, el lenguaje no verbal a sus testimonios. Para elegir a los protagonistas se aplicarían los criterios que expone Ruiz (2007): *marginalidad*, un sujeto que decidió marchar del pueblo y no reinstalarse en el nuevo; *excelencia*, otro cuya vida sobresalió por la riqueza de su experiencia biográfica; *normalidad,* un relato que represente a la mayoría para descubrir, a través de su mediocridad, las bases del funcionamiento de su sociedad. En cada historia se tratarían, de acuerdo con este autor, tres aspectos: a) dimensiones básicas de la vida, b) puntos de inflexión y c) procesos de adaptación y desarrollo. La primera correspondería con el contexto natural de los vecinos; la segunda con los modos y maneras con que estos sujetos construyen y dan sentido a su vida en el momento del traslado; y la última con los cambios que afrontan en su vida.
- *Memoria construida desde una educación patrimonial crítica y transversal*. Se apunta la conveniencia de continuar estimulando la capacidad reflexiva y el pensamiento crítico de los futuros docentes en las aulas universitarias, mediante el debate y la indagación como principales estrategias para tratar polémicas y dilemas en torno al patrimonio. Sería valioso constatar en qué medida los futuros maestros incorporan competencias sociales en el diseño de propuestas de enseñanza sobre memoria, identidad y conflicto y observar si las llevan a cabo durante sus prácticas curriculares. También sería particularmente importante impulsar proyectos coordinados entre varias materias para favorecer la comprensión transversal del uso educativo del patrimonio y promover el trabajo interdisciplinar de los maestros en su futura práctica profesional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- *Memoria compartida para la resignificación patrimonial*. Se abre la posibilidad de aplicar el proyecto REMECON a diversos contextos para realizar estudios comparativos entre Portomarín y otros traslados forzosos, ocurridos bajo dictadura o en periodo democrático, como la localidad leonesa de Riaño, Vilarinho das Furnas y Aldeia da Luz en Portugal, e incluso enclaves de Minas Gerais de Brasil, donde la educación patrimonial puede ayudar a la superación de memorias traumáticas.

Se espera que esta tesis doctoral pueda ayudar a avanzar en el reconocimiento de la educación patrimonial como mecanismo de (1) recuperación, construcción y transferencia de memoria asociada a conflictos patrimoniales para conciliar, reparar abusos y fortalecer la cohesión identitaria de las comunidades; (2) formación crítica de futuros docentes desde un enfoque ético y democrático para fomentar la participación ciudadana en la preservación de su medio cultural.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7 REFERENCIAS

Aguirre Bellever, J. (1960, 22 de septiembre). *La gigantesca presa del Belesar inundará Puertomarín*. [Artículo de prensa sin referencia].

Alguacil, J. (2005). Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. *Polis*, *12*, 1-21.

Alonso, P. (2013) *The Heritage Machine: a Heritage Ethnography in Maragatería (Spain)*. Universidad de León.

Alves, L., & Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(1), 71-81. https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381

Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y memoria*, *3*, 5-58. https://doi.org/10.14198/PASADO2004.3.02

Aslani F., & Amini Hosseini, K. (2019). Evaluation of the Impacts of Identity and Collective Memory on Social Resilience at Neighborhood Level using Grounded Theory. *Space and Culture*, *6*. https://doi.org/10.1177/1206331219886256

Augé, M. (2003): El *tiempo en ruinas*. Gedisa.

Ávila, R., & Matozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. Ávila & I. Matozzi (Eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa* (pp. 327-352). Pàtron Editore.

Ayán Vila, X.M. (2008). El paisaje ausente: por una arqueología de la guerrilla antifranquista en Galicia. *Complutum*, *19*(2), 213–237. https://revistas.ucm.es/index.php/CMPL/article/view/CMPL0808220213A

Barraza, L., & Castaño, C. (2012). ¿Puede la enseñanza de la ciencia ayudar a construir una sociedad sostenible? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *16*(2), 45-58.

Barrera, B., & Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué se cuentan los afectos del pasado? *Historia y Memoria (especial)*, 103-142. https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583

Bevernage, B., & Temoney, K. (2022). Historical understanding and reconciliation after violent conflict. En Z.B. Simon & L. Deile (Eds.), *Historical Understanding. Past, Present, and Future* (pp. 227-238). Bloomsbury Academic.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. CEAC.

Boyd, C.P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Pomares-Corredor.

Boyd, C.P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá Díaz (Coord.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 79-99). Taurus.

Boym, S. (2010). Ruinophilia: Appreciation of Ruins. En Z. Baladrán, V. Havránek & V. Krejčova *(Eds.), Atlas of Transformation*. Recuperado el 17 de diciembre de 2020, de http://monumenttotransformation.org/atlas-of-transformation/html/r/ruinophilia/ruinophilia-appreciation-of-ruins-svetlana-boym.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bryant, A., & Charmaz, K. (2019). *The SAGE handbook of current developments in grounded theory*. SAGE.

Buendía L., Colás P., & Hernández F. (1998) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

Burke Johnson, R., & Walsh, I. (2019). Mixed grounded theory. Merging grounded theory with mixed methods and multimethod research. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 517-531). SAGE.

Calaf, R., & Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea.

Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, *20*(2), 201-215.

Castro Rey, C. (2022). Algunhas reflexións verbo da protección xurídica da paisaxe. *Grial. Revista Galega de Cultura*, *233*, 61-67.

Castro-Fernández, B. (2007). *Francisco Pons-Sorolla y Arnau, arquitecto-restaurador*. [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Minerva. http://hdl.handle.net/10347/2302

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*(34.3), 77-96. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Castro-Fernández, B., Ledo Arias, A., & Rey García, J. M. (2023). Recovering social memory via heritage education. War, repression and exile in the Museum of Pontevedra. En J.R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández & C.J. Gómez-Carrasco (Eds.), *Teaching history to fase the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 99-117). Peter Lang.

Castro-Martínez, E. (2018). Los procesos de producción, intercambio y transferencia de conocimiento en las ciencias humanas y sociales: especificidades del patrimonio cultural. *Revista PH*, *95*, 88-101. https://doi.org/10.33349/2018.0.4228

Castro-Martínez, E., Fernández de Lucio, I., Pérez Marín, M., & Criado Boado, F. (2008). La transferencia de conocimientos desde las Humanidades: posibilidades y características. *Arbor*, *184*(732), 619-636. https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i732.211

Cebrián Rey, A. (2023). *Himnos de la revolución*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 1 de octubre de 2023, de https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Bachillerato/GeH/4Z_HIMNOS_DE_LA_REVOLUCIN/index.html

Chaparro, A., & Felices, M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(3),* 327-346. https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74264

Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F., & Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, *36*, 17-32. https://doi.org/10.7203/dces.36.12672

Chapman, A. (2023). Historical interpretation: Deconstructing represented past. En J.R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández & C.J. Gómez-Carrasco (Eds.) *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 121-143). Peter Lang.

Chapman. A. (Ed.) (2021). *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press. https://doi.org/10.14324/111.9781787357303

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8ª ed). Routledge.

Consejo de Europa. (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del Patrimonio Cultural para la sociedad. *Serie de Tratados del Consejo de Europa*, *199*, 1-12. https://rm.coe.int/16806a18d3

Consejo de Europa. (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Recuperado el 5 de octubre de 2023, de https://rm.coe.int/16806948b6

Consejo de Europa. (2018). *Quality history education in the 21st century. Principles and guidelines*. Recuperado el 1 de octubre de 2023, de https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html

Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Council of Europe. Recuperado el 15 de agosto de 2023, de https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.581.9076&rep=rep1&type=pdf

Cortés-Vázquez, J., Jiménez-Esquinas, G., & Sánchez Carretero, C. (2017). Heritage and participatory governance. An analysis of political strategies and social fractures in Spain. *Anthropology Today*, *33*(1), 15-18. https://doi.org/10.1111/1467-8322.12324

Cosgrove, D., & Daniels, S. (Eds.). (1988). *The Iconography of landscape : Essays on the Symbolic Representation, Desing and Use of Past Environments*. Cambridge University Press.

Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5ª ed.). SAGE.

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L (2018). *Designing and Conducting Mix Methods Research* (3ª ed.). SAGE.

Crooke, E. (2019). Memory politics and material Culture: Display in the memorial museum. *Memory Studies*, *12*(6), 617-629. https://doi.org/10.1177/1750698017727805

Cuenca López, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, *2*, 37-45. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *19*, 76-96. http://hdl.handle.net/10272/7927

Cuenca López, J.M., Martín Cáceres, M., & Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, *49*(1), 45-54. https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

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

Cuenca-López, J.M., Martín-Cáceres, M., & Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*, 62. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6

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

Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Lulu.com.

Davallon, J. (2014). El juego de la patrimonialización. En X. Roigé, J. Frigolé & C. del Mármol (Eds.), *Construyendo el patrimonio cultural y natural* (pp. 47-76). Germania.

Debord, G. (1967). *La societe du spectacle*. Buchet/Castel.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Delgado Algarra, E.J. (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO.* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano. https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8841

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. https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro.

Díaz Moreno, N., & Felices de la Fuente, M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *1*, 24-38. https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.

Edensor, T. (2000). Staging Tourism. Tourists as Performers. *Annals of Tourism Research*, *27*(2), 322-344. https://doi.org/10.1016/S0160-7383(99)00082-1

Elfer, Ch. (2011). Place-Based Education: Making the case for an Investigation of Historical Precendents. *Curriculum History*, *1*, 1-15

Español, D., & Franco, J. (2021). *Recreación histórica y didáctica del patrimonio. Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado*. Trea.

Filmoteca Española (1963, 1 de enero). *El agua y el hombre* [Video]. Noticiarios y Documentales Cinematográficos NO-DO. RTVE Play https://www.rtve.es/alacarta/videos/revista-imagenes/hombre-agua/2863395/

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

Fontal Merillas, O. (2020a). El patrimonio. De objeto a vínculo. En. O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 11-25). Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_1_el_patrimonio.pdf

Fontal Merillas, O. (2020b). ¿Somos sensibles al patrimonio? Y, si no lo somos, ¿cómo lograrlo? Mapa para orientarnos en la sensibilización patrimonial. En. O. Fontal (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (45-57). Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_3_somos_sensibles.pdf

Fontal Merillas, O., & Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Metodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, *47*, 65-90. https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z

Fontal Merillas, O., & Marín Cepeda, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-Focused Model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, *9*(4), 47-64. https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v09i04/47-64

Fontal Merillas, O., & Marín Cepeda, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-Focused Model. *The International Journal of the Inclusive Museum*, *9*(4), 47-69. 10.18848/1835-2014/CGP/v09i04/47-64

Fontal Merillas, O., Amaral, L., & García Ceballos, S. (2017a). Repensando los museos desde la educación patrimonial: hacia los conceptos de "lo patrimoniable" y "patrimonio en tránsito". En S. Molina Puche, H. Llonch Molina & T. Martínez Gil (Eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 135-151). Trea.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., & Martínez Rodríguez, M. (2017b). 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. https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321

García Ceballos, S., Do Amaral Nunes, L., & Olivar Parra, J. (2017). La Educación Patrimonial en el contexto no formal de São Paulo (Brasil): Plataforma Paranapiacaba: memoria y experimentación. *Estudios pedagógicos, 43*(4), 91-113. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400005

Garner, J., Kaplan, A., & Pugh, K. (2016). Museums as Contexts for Transformative Experiences and Identity Development. *Journal of Museum Education*, *41*, 341–352. doi:10.1080/10598650.2016.1199343

Garzón-Ochoa, E. (2019). Valoración patrimonial del Parque- Monumento, Trujillo, Colombia: memorial democrático al servicio de una comunidad de memoria. *Revista CS*, *28*, 87-124. https://doi.org/10.18046/recs.i28.3267

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine Transaction.

Gómez Carrasco, C.J, Miralles Martínez, P., Fontal Merillas, O., & Ibáñez Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, *12*:933. https://doi.org/10.3390/su12030933

Gómez Carrasco, C.J., & Rodríguez Pérez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *12(2)*, 307-325. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5651

Gómez Carrasco, C.J., & Sobrino López, D. (2018). Métodos activos de aprendizaje y adquisición de competencias en la clase de historia. En P. Miralles & C.J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 111-126). Octaedro.

Gómez Carrasco, C.J., Ortuño Molina, J., & Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.

Gómez Carrasco, C.J., Rodríguez-Medina, J., & López-Facal, R. (2022). History Education and Democratic Memory. An Analysis of the Opinions of Social Sciences Teachers in Initial Training. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 99-114). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7

Gómez-Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, *24(1)*, 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

Gómez-Redondo, C. (2013). *Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identización*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. BUCLE. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3568

Gómez-Redondo, C., Fontal Merillas, O. y Ibáñez Etxeberría, Á. (2016). Procesos de patrimonialización e identización patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes*, *17*, 52-63. https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2827

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

González-Varas, I. (2014). *Las ruinas de la memoria. Ideas y conceptos para una (im)posible teoría del patrimonio cultural*. Siglo Veintiuno.

Gosselin, V., & Livingstone, P. (2016). *Museums and the Past. Constructing Historical Counsciousness*. UBC Press.

Graham, B., Ashworth, G.J., & Tunbridge, J.E. (2000), *A Geography of Heritage. Power, Culture and* Economy. Arnold.

Gross, M.H., & Terra, L. (2019). *Teaching and Learning the Difficult Past. Comparative Perspectives*. Routledge.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (1ª ed. 1968). Prensas Universitarias de Zaragoza. https://www.academia.edu/17123309/141999311_Halbwachs_Maurice_La_Memoria_Colectiva_pdf

Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical approaches*. Routledge.

Hatton-Yeo, A., & Ohsako, T. (Eds.). (2001). *Programas Intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. Instituto de la UNESCO para la Educación.

Heimberg, Ch. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *64*, 48-57.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M.P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). McGraw-Hill

Hunt, N.C. (2010) *Memory, War and Trauma*. Cambridge University Press

Hussein, F., Stephens, J., & Tiwari, R. (2020). Cultural Memories and Sense of Place in Historic Urban Landscapes: The case of Masrah Al Salam, the Demolished Theatre Context in Alexandria, Egypt. *Land*, *9*(8), 1-16. https://doi.org/10.3390/land9080264

Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Fondo de Cultura Económica.

Huyssen, A. (2003) *Present pasts. Urban palimpsests and the politics of memory*. Stanford University Press.

Jiménez Martínez, M., & Felices de la Fuente, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *3*, 87-102. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87

Jiménez-Esquinas, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *Revista PH*, *101*, 100-121. https://doi.org/10.33349/2020.101.4648

Jiménez-Esquinas, G., & Quintero Morón V. (2017) Participación en patrimonio: utopías, opacidades y cosméticos. En T. Vicente, P. García & A. Vizacaíno (Coords.), *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (pp. 1838-1858). Universidad de Valencia.

Jiménez-Esquinas, G., & Sánchez-Carretero, C. (2015). Mediaciones patrimoniales para relaciones incendiarias: el caso del santuario da Virxe da Barca de Muxía. *Revista PH*, 88, 2-8. https://doi.org/10.33349/2015.0.3633

Jiménez-Esquinas, G., & Sánchez-Carretero, C. (2018). Who owns the name of a place? On place branding and logics in two villages in Galicia, Spain. *Tourist Studies*, *18*(1): 3-20. https://doi.org/10.1177/1468797617694728

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004) El patrimonio inmaterial como producción metacultural. *Museum International*, *221-222*, 52-67

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (1ª ed. 1977). Paidós.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Light, D., & Watson, S. (2016). The castle imagined: Emotion and affect in the experience of ruins. En D.P. Tolia-Kelly, E. Waterton & S. Watson (Eds.), *Heritage, Affect and Emotion: Politics, Practices and Infrastructures* (pp. 154-178). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315586656

Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria. *Revista de Estudios Sociales*, *36*, 14-28. https://doi.org/10.7440/res36.2010.02

López Cerezo, J. A. (2005). Participación ciudadana y cultura científica. *Arbor*, *181*(715), 351-362. https://doi.org/10.3989/arbor.2005.i715.417

López-Facal, R. (2016). La 'Historia Con Memoria' como herramienta de futuro. *Con-Ciencia Social*, *20*, 151-155.

López-Facal, R. (2019). Identidade, identificación e relato sobre Galicia como nación. *eHumanista/IVITRA*, *15*, 225-235. https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/ivitra/volume15/1. López-Facal.pdf

López-Facal, R., & Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *69*, 8-20.

Lowenthal, D. (1998a). Fabricating Heritage. *History and Memory*, *10*(1), 5-24. https://www.jstor.org/stable/25681018

Lowenthal, D. (1998b). *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511523809

Lowenthal, D. (2015). *The past is a Foreign Country. Revisited*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139024884

Macdonald, S. (2013). *Memorylands. Heritage and identity in Europe today*. Routledge.

Madariaga-Orbea, J. Mª, Gillate, I., Ibañez-Etxeberria, A., & Molero, B. (2018) Heritage education in informal contexts. Motivation and self-concept. *Cultura y Educación*, *30*(3), 584-599.

Marcos Arévalo, J. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños*, *60*(3), 925-956.

Martín-Cáceres, M., Estepa-Giménez, J., & Cuenca-López, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación para la formación de la ciudadanía. En J.C. Gómez, X.M. Souto & P.Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 109-122). Octaedro.

Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M., & Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, *81*, 93-112. https://doi.org/10.7440/res81.2022.06

Mate, R. (2009). Historia y memoria. Dos lecturas del pasado. En I. Olmos & N. Keilholz-Rühle (Eds.), *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania* (pp. 19-28). Iberoamericana; Vervuert. https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00000882

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. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894

McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.

Meskell, L. (2002). Negative Heritage and Past Mastering in Archaeology. *Anthropological Quarterly, 75*, 557-574. http://www.jstor.org/stable/3318204

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Los 'lugares de memoria' como propuesta de enseñanza*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006312.pdf

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C.J. y Rodríguez Pérez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, *43 (4)*, 161-184. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009

Moreno Andrés, J. (2018). *El duelo revelado. La vida social de las fotografías familiares de las víctimas del franquismo*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Nieves Chaves, S. (2020). Miedo, represión, Guerra Civil y dictadura franquista. En J.A. Jara Fuente (Coord.), *Las emociones en la historia. Una propuesta de divulgación* (pp.167-179). Universidad de Castilla-La Mancha. http://doi.org/10.18239/divulga_2020.05.09

No, W., Brennan, A., & Schugurensky, D. (2017). *By the People: participatory democracy, civic engagement and citizenship education*. Arizona State University.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban & J. Pagès (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 163-183). Síntesis.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la Historia. *Treballs d'Arqueologia*, *6*, 205-217. https://ddd.uab.cat/pub/tda/11349263n6/11349263n6p205.pdf

Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, *31(1)*, 61-88. https://revistas.um.es/educatio/article/view/175341

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. CITCEM.

Pons Sorolla, F. (1955). Proyecto de restauración de la Capilla de Santiago y arco del antiguo Puente romano [Proyecto inédito]. Archivo particular de Pons-Sorolla. (Madrid).

Pons Sorolla, F. (1960, 23 de octubre). El más importante traslado monumental de Europa. *Periódico Ya*.

Poole, R. (2008). Memory, History and the Claims of the Past. *Memory Studies*, *1*(2) ,149-166. https://doi.org/10.1177/1750698007088383

Portolés Górriz, A. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana En. O. Fontal (Coord.) *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (pp. 27-43). Comunidad de Madrid. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/version_web_como_educar_en_el_patrimonio_capitulo_2_las_personas.pdf

Prats, LL. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.

Prats, LL. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social, 21*, 17-35.

Proyecto de Ley de Memoria Democrática, de 1 de julio de 2022. *Boletín Oficial de las Cortes Generales, 64-4*, de 7 de julio de 2022, 1-51. https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-64-4.PDF

Quintero, V. (2011) El patrimonio pertenece a todos. De la universalidad a la identidad, ¿cuál es el lugar de la participación social? En I. Arrieta (Ed.), *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas* (pp. 45-78). Universidad del País Vasco.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Reino, J.P., Duarte, L.C., & Antuves, M. (2013). Mitos e realidades: de Vilarinho da Furna à Aldeia da Luz. *Estudos Regionais*, *7*, 151-165.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

Rivero Gracia, P., Fontal Merillas, O., García-Ceballos, S., & Martínez Rodríguez, M. (2018a). Heritage Education in The Archaeological Sites. An Identity Approach in The Museum of Calatayud. Curator The Museum Journal. 61, 315-326. https://doi.org/10.1111/cura.12258

Rivero Gracia, P., Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M., & García Ceballos, S. (2018b). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. *ENSAYOS, 33*(1), 23-37.

Rosenwein, B. (2002). Worrying about Emotions in History, *The American Historical Review*, *107*(3), 821-845: https://doi.org/10.1086/532498

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C.J., & López-Facal R. (2017). Narrativas nacionais e competência histórica na formação inicial de professores primários espanhóis. *Tempo e Argumento*, *9 (22)*, 174-197. https://doi.org/10.5965/2175180309222017174

Sánchez Contreras M.F., & Murga-Menoyo, M.A. (2019). *Place-Based Education*: Una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón*. *71*(2), 154-174.

Sánchez-Biosca, V. (2006). Los lugares de memoria franquista en el No-Do. En S. Julia (Coord.) *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 197-218). Taurus.

Sánchez-Carretero C., & Jiménez-Esquinas G. (2016) Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. *Revista PH*, *90*, 190-197. https://doi.org/10.33349/2016.0.3827

Sánchez-Carretero, C. (2012a). Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En B. Santamarina (Coord.), *Geopolíticas patrimoniales: de culturas, naturalezas e inmaterialidades: una mirada etnográfica* (pp. 215-230). Neopatria.

Sánchez-Carretero, C. (2012b). Heritage Regimes and the Camino de Santiago: Gaps and Logics. En R.F. Bendix, A. Eggert & A. Peselamnn (Dir.), *Heritage Regimes and the State* (pp. 141-155). Göttingen University Press. https://doi.org/10.4000/books.gup.348

Santisteban Fernández, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, *189*, 12-15.

Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. Alba, F. García & A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales).

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, *10*, 57-79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Santisteban-Fernández, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 23-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7

Santisteban-Fernández, A., González-Monfort, N., & Pagès-Blanch, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En E.J. Delgado, J.M. Cuenca. (Coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education.* (pp. 26-42). IGI Global.

Sather-Wagstaff, J. (2016). Making Polysense of the World: Affect, Memory, Heritage. En D.P. Tolia-Kelly, E. Waterton & S. Watson (Eds.), *Heritage, Affect and Emotion: Politics,*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Practices and Infrastructures (pp. 12-29). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315586656

Schofield, J. (2015). Thinkers and Feelers: A Psychological Perspective on Heritage and Society. En E. Waterton & S. Watson (Eds.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 417-425). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137293565_26

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Semedo, A. (2012). (Im)material practices in museums. En S. Dudley, A.J. Barnes, J. Binnie, J. Petrov & J. Walklate (Eds.), *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation* (pp. 338-353). Routledge.

Silva, A.F., & Faulhaber, P. (2020). Bento Rodrigues e a memória que a lama não apagou: o despertar para o patrimônio na (re)construção da identidade no contexto pós-desastre. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, *15*(1). https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0126

Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classroom and community. *Nature and Listening*, *4*, 1-7.

Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, *60*(1), 9-14.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, K. (2008). *Landscape and Memory: cultural landscapes, intangible values and some thoughts on Asia.* En: *16th ICOMOS General Assembly and International Symposium: Finding the spirit of place–between the tangible and the intangible*. Quebec, Canada. http://openarchive.icomos.org/id/eprint/139/

Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, *32*(2), 133-145. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008

Todorov, T. 2008. *Los abusos de la memoria*. Paidós Ibérica.

Toledo, I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios* pedagógicos, *41*(1), 275-292. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016

Trabajo Rite, M., & Cuenca López, J.M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*, *40*, 159-174.

UNESCO. (2015, marzo-abril). *Ethics and Intangible Cultural Heritage*. https://ich.unesco.org/en/ethics-and-ich-00866

UNESCO. (2023). *Memorias situadas*. Centro Internacional para la Promoción de los Derechos Humanos. Recuperado el 28 de septiembre de 2023, de https://www.cipdh.gob.ar/memorias-situadas/

Van Boxtel, C., Baars, B., & Van Riessen, M. (2023). Learning about crime, rebellion and punishment: Designing meaningful inquiry tasks to promote historical reasoning. En J.R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández, C.J. Gómez-Carrasco (Eds.), *Teaching history to face the world today. Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 145-164). Peter Lang.

Van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 40-50). Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Waterton, E., & Watson, S. (2015). Heritage as a focus of research: past, present and new directions. En E. Waterton & S. Watson (Eds.), *The Palgrave handbook of contemporary heritage research* (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.

Woodhouse, J.L., & Knapp, C.E. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. Recuperado el 5 de octubre de 2023, de https://eric.ed.gov/?id=ED448012

Yarker, S. (2016). Social Housing as Built Heritage: The Presence and Absence of Affective Heritage. En D.P. Tolia-Kelly, E. Waterton & S. Watson (Eds.), *Heritage, Affect and Emotion: Politics, Practices and Infrastructures* (pp. 237-253). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315586656

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8 ANEXOS

ANEXO 1. TRABAJOS PUBLICADOS

Los índices de calidad se extraen del perfil privado disponible en el Portal de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (https://investigacion.usc.gal/).

PUBLICACIÓN 1

Castro Fernández, B.; Jiménez Esquinas, G; Marques Alves, L. A. y López Facal, R. (2021). Emotional conflict and trauma: the recovery of stolen memory using a mixed-methods approach. *Humanities and Social Sciences Communications*, *8*, 1. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00684-8

INDICADORES

Citas recibidas

- Citas en Scopus: 9 (23-09-2023)
- Citas en Web of Science: 7 (04-10-2023)
- Citas en Dimensions: 44 (03-03-2023)
- Citas en OpenCitations: 32

JCR (Journal Impact Factor)

- Año 2021
- Factor de impacto de la revista: 2.731
- Factor de impacto sin autocitas: 2.538
- Article influence score: 0.673
- Cuartil mayor: Q2
- Área: SOCIAL SCIENCES, INTERDISCIPLINARY Cuartil: **Q2** Posición en el área: **37/112** (Edicion: SSCI)

SCImago Journal Rank

- Año 2021
- Impacto SJR de la revista: 0.419
- Cuartil mayor: Q2
- Área: Arts and Humanities (miscellaneous) Cuartil: **Q2** Posición en el área: **150/555**
- Área: Business, Management and Accounting (miscellaneous) Cuartil: **Q2** Posición en el área: **151/376**
- Área: Economics, Econometrics and Finance (miscellaneous) Cuartil: **Q2** Posición en el área: **130/441**
- Área: Social Sciences (miscellaneous) Cuartil: **Q2** Posición en el área: **205/696**
- Área: Psychology (miscellaneous) Cuartil: **Q3** Posición en el área: **142/284**

CIRC

- Ciencias Sociales: B
- Ciencias Humanas: A

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Scopus CiteScore

- Año 2021
- CiteScore de la revista: 1.3
- Área: Arts and Humanities (all) Percentil: **92**
- Área: Social Sciences (all) Percentil: **57**
- Área: Economics, Econometrics and Finance (all) Percentil: **55**
- Área: Business, Management and Accounting (all) Percentil: **34**
- Área: Psychology (all) Percentil: **30**

Journal Citation Indicator (JCI)

- Año 2021
- JCI de la revista: 3.99
- Cuartil mayor: Q1
- Área: SOCIAL SCIENCES, INTERDISCIPLINARY Cuartil: **Q1** Posición en el área: **2/264**
- Área: HUMANITIES, MULTIDISCIPLINARY Cuartil: **Q1** Posición en el área: **9/402**

Dimensions

(Datos actualizados a fecha de 03-03-2023)

- Citas totales: 44
- Citas recientes: 43
- Field Citation Ratio (FCR): 93.74

Otros indicadores

- Estudio financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España y fondos FEDER de la UE: PGC2018-094491-B-C31.
- Publicación Open Acess gratuito.

La aportación de la doctoranda al trabajo se ha registrado en toda la investigación, desde la conceptualización del tema objeto de estudio y el diseño metodológico, hasta el trabajo de campo, pasando por la preparación del borrador original y la redacción del texto final. Asume, además, el rol de autora correspondiente. Las personas coautoras autorizan su inclusión en esta tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Humanities & Social Sciences Communications

ARTICLE

https://doi.org/10.1057/s41599-020-00684-8 OPEN

Emotional conflict and trauma: the recovery of stolen memory using a mixed-methods approach

Belén Castro-Fernández [1✉], Guadalupe Jiménez-Esquinas[1], Luís Alberto Marques Alves[2] & Ramón López-Facal [1]

This paper presents the results of a research project carried out in Portomarín, a small town in Galicia (Spain), which was flooded as a result of the construction of a dam in 1963. A new town was built a short distance away, but a strong sense of rootlessness remains among the inhabitants of the town. To what extent does the population of Portomarín recognise its memory regarding the forced removal as heritage? What means can be employed to incorporate the historical process of the forced removal into its identity? How can heritage education contribute towards the population overcoming these feelings of rootlessness? The inhabitants' conceptions of their forced removal were identified, and an educational activity was implemented in the town's school regarding the process of the removal. The hypothesis is confirmed that a community that does not foster intergenerational dialogue about its past (which in this case was traumatic) and does not develop its own strategy to assist in explaining and understanding its local history does not construct a shared identity.

[1] University of Santiago de Compostela (Spain), Santiago de Compostela, Spain. [2] University of Porto (Portugal), Porto, Portugal. ✉email: belen.castro@usc.es

Introduction

Communities have progressively acquired prominence in heritage management. The objectual view has changed along with the evaluation of exceptionality from expert criteria towards a progressive approach to the anthropological concept of culture with a holistic and processual approach and community participation (Cortés-Vázquez et al., 2017). In the most recent legislation relating to heritage, community participation has come to be seen as both a necessity and a duty. A community which does not participate in the transmission of its heritage loses interest, distances itself from it and may even destroy it. For its heritage to be accepted as its own, processes of social participation, education, and awareness-raising are necessary in order to contribute towards its resignification (Quintero, 2011). The heritagisation process includes "relationships of power, accumulation of capital (symbolic, economic, educational, etc.), relationships between the community itself and the emotional burden of these practices and assets" (Jiménez-Esquinas and Quintero-Morón, 2017, p. 1853).

In the words of Smith, "Heritage is a multilayered performance —be this a performance of visiting, managing, interpretation, or conservation—that embodies acts of remembrance and commemoration while negotiating and constructing a sense of place, belonging and understanding in the present" (Smith, 2006, p. 3). History education, oriented towards civic socialisation, incorporates the emotional dimension by way of informed memories in order to obtain a balanced understanding of the importance of the past in the present (Smith and Campbell, 2015). The commemorative places of a traumatic event can become heritage as spaces for the conciliation of conflict and the reconstruction of local memory, making use of the testimonies and significations of the main characters and custodians of that narrative (Hunt, 2010). Indeed, there is a whole line of research along these lines on heritage and conflict and on the management of traumatic memory and shameful, uncomfortable or negative heritage (Graham et al., 2000; Meskell, 2002; Prats, 2005).

Prats refers to uncomfortable heritage (Prats, 2004, p. 89) which exists but which nobody knows how to deal with due to the fact that it is incorrect and undesirable from the present-day point of view, even though it fulfils all of the requirements to be appreciated and activated (Prats, 2005, p. 26). Some authors propose that the heritagisation of these elements supposes a work of communal reflection which proves to be therapeutic as it makes it possible to deal with, manage, work with and publicly present our shadows, traumas, and misfortunes (Huyssen, 2003).

Place-based education is one of the strategies which makes use of the local ecological, cultural and historical context (Elfer, 2016). Its development has been greater in the field of environmental education, but its many-faceted potential for promoting processes of co-responsibility among students (Sobel, 2014) makes it suitable for history and heritage education. It fosters commitment to civic ideals, a participative attitude and a sense of belonging to and identity with a community (McInerney et al., 2011; Sánchez and Murga-Menoyo, 2019).

This study identifies the conceptions regarding local heritage held by the inhabitants of Portomarín, a rural community forcibly relocated, in 1963, to another site due to the construction of a dam. This uprooting took place during the Franco dictatorship (1939–1975), a context which must be taken into account in understanding the conflict and trauma brought about by the relocation. The degree to which heritage education can provide the inhabitants of the town with tools for the management of their recent history is analysed. Results are presented which reveal to what extent this event is present in the autobiographical memory and in the construction of identity of this community. Strategies are explored to enable the rediscovery and resignification of the two sites: the former location, which reappears during seasons of drought, and the new site. The research required the participation of elderly people who lived in the old site at the moment of the relocation (IOP: Inhabitants of Old Portomarín), adults who have only lived in the new site (INP: Inhabitants of the New Portomarín) and local primary school children (Sch).

The following objectives were formulated:

1. To identify the perception of the inhabitants of Portomarín regarding the forced removal.
2. To investigate what means the local population can employ in order to incorporate the historical process of the relocation into their identity.
3. To characterise how heritage education can contribute towards overcoming the sense of rootlessness.

Justification

The town of Portomarín (Lugo, Galicia), of medieval origin and located on the route of the Way of Saint James (Camino de Santiago), disappeared under the River Miño in 1963, during the dictatorship of General Franco, as a result of the creation of the Belesar reservoir. A short distance away and at a higher altitude a new town was built, which differed greatly from the original. Some buildings of the old town were moved brick by brick to the new site. When the old town (OP) was flooded, some locals moved to the new site (NP) while others decided to leave the area.

The present study originates from two prior projects. The first made it possible to lay the groundwork to the case via a theoretical approach (Castro-Fernández and López-Facal, 2018). Portomarín has an ageing population and memories of the removal are scarce apart fr om the ruined constructions which appear from under the water in times of drought and the buildings which were transferred to and decontextualised in the new site. As time goes by, there are fewer and fewer witnesses to the removal. Without them, it will be difficult to reconstruct the town's history in a comprehensive manner. Portomarín has enormous potential as a site of memory.

The second study was carried out with a group of trainee primary school teachers. It was observed that heritage education has a transforming power when traumatic experiences of the past are approached in situ via personal memories with the aim of promoting the construction of a democratic citizenship and preventing trauma from being forgotten (Castro-Fernández and López-Facal, 2019). Two subgroups were organised. One of them was experimental and moved to Portomarín. It was observed that this immersion into the local population, with whom its heritage was approached as a socially conflictive problem, modified perceptions of heritage education. The control group worked on the same contents in the classroom with no contact with the local population. The results confirmed that approaching a problematic context contributes to developing the capacities of empathy and critical argumentation of future teachers and modifies the way education is approached.

These two projects provided the premises for the new hypotheses: (1) In spite of the comfort acquired, emotional links were submerged under the River Miño and the inhabitants of old Portomarín (IOP) did not develop a feeling of belonging to the new town; (2) The inhabitants of the new town (INP) did not develop a sense attachment to the old town due to the fact that they were not provided with the necessary tools to feel it as their own, neither did they attribute value to their surroundings; (3) Intergenerational dialogue regarding what happened before, during and after the removal has been practically interrupted, probably in order to avoid opening up old wounds and reliving

the emotional conflict which arose from the construction of the dam; (4) The INP did not truly redress the emotional damage, the denaturalisation of the relocated buildings and the spiritual profanation suffered by their predecessors; (5) The Way of Saint James monopolised plans for local development, leading to a significant rift between institutional heritage policies and (the absence of) community participation.

The moral debt with the experiences of the inhabitants' forebears lives on and, from the perspective of history education, can contribute towards building a social counter-memory and dismantling a fictionalised identity. To this end, the subjects' links with their heritage, territory and history were taken as a central axis. In order to build a comprehensible narrative regarding NP, it is essential to reconstruct its most recent history with the help of the local people, taking into account their experiences and testimony, their memories and loss thereof.

"A being deprived of culture is one who has never acquired the culture of their forefathers, or has forgotten or lost it" Todorov (2008, p. 35). The key lies in making an exemplary use of memory, making the most of the lessons of the past to take action in the present. It is not merely a question of gathering and ordering certain facts, but rather of selecting the most relevant ones, not so much as to find the truth but to find good. Memory contributes to the reconstruction of what happened in order to learn from it. It is a "social process of relationship, conservation, resignification and transmission of the past and, therefore, a rich source for extracting lessons for the defence of rights" (Maceira Ochoa, 2012, p. 10). This research takes into account the relationship between education and heritage, memory and identity, territory and emotion.

Method

Our hypothesis is that a community is not able to construct a shared identity if it does not foster intergenerational dialogue about its past and does not develop its own strategy for explaining its history. The focus of study are the subjects, via a mixed methodology, principally based on real-life testimonies. The principles of heritage communities and social participation of the Faro Convention (Council of Europe, 2005) are assumed.

Tools. Different data collection tools have been employed in order to make comparisons between the groups studied:1. Local community

a. Old Portomarín (OP): questionnaires, group discussions (GD) and in-depth individual interviews (Ideep).
b. New Portomarín (NP): questionnaires, group discussions (GD) and in-depth individual interviews (Ideep).
c. Relocated people (Reloc): in-depth individual interviews (Ideep).

2. School community: Three questionnaires, intergenerational workshop (IW) and school assembly (Sch-Ass).

3. Experts (Exp): individual interviews.

The tools were validated according to their aspects of form, structure and content by six lecturers from the Universities of Murcia, the Basque Country, Huelva, Valladolid and Santiago de Compostela, experts in research methodology, heritage education, historical thinking and education, and the teaching of Francoist repression in Galicia. The validation process highlighted as strengths that the desired objective was clearly explicit; the extension was appropriate; the writing and selection of the items was appropriate (depending on the response, mainly nominal and ordinal data were handled); the content and form were user-friendly for the participant in the research; the course of action in the responses was easy and did not require the opinions of other people; the dimensions (categories) making up each tool were identified. The weak points taken into account for improvement consisted of including the code of each tool and the place of implementation; clarifying terminology; making it possible to choose one or several responses in some questions; seeking the reciprocal opinion among the groups interviewed; and avoiding value judgements in the formulation of the questions and topics so as to avoid bias in the research.

Characterisation of the sample. Via the questionnaires designed for the collection of data, a probabilistic sample, of a random nature and by cluster, has been taken (Bisquerra, 1989; Buendía et al., 1998). The remaining tools have employed an intentional sample (Deslauriers, 2004).

The groups classified for the organisation of the fieldwork were:1. The local community

a. Old Portomarín (IOP): people who were living in the old town at the time of the removal. The distribution according to sex of the sample is balanced. Most of those surveyed were between 16 and 25 years of age at the time of the relocation. Their mean age in the present day is 75 years of age. The sample is reduced (34 cases), thus statistical support for the results is limited.
b. New Portomarín (INP): adults who have only lived in the new site, which is their place of reference. Their connection with the old town is low and is channelled by their relationship with the previous group. The sample is more numerous (109 individuals). The distribution by sex is balanced with a slight majority of women. More than half are aged between 31 and 45 years of age with a lower number of individuals below the age of 30. Their mean age is 42 years of age.
c. Relocated (Reloc): adults who lived in the old town and, following the forced removal, moved away from Portomarín. The sample consists of only three people due to the difficulty in tracking down these individuals and the lack of interest shown by members of this group in participating in the research.

2. Schoolchildren (Sch): pupils from the three last years of primary education, aged between 10 and 13 years of age, who are in the same class in the only school in Portomarín. All of the work has been carried out with the same group. The sample size is small: 13 pupils (3 girls and 10 boys).

3. Experts (Exp): their witness was employed to contrast the data collected. This group consists of two technicians, one belonging to the local council of Portomarín and the other to the management of cultural heritage in the regional government of Galicia.

Procedure

Phase 1: Data collection in the local community. 143 individuals were surveyed (34 Old Portomarín and 109 New Portomarín). The difference in the number of cases is due to the difficulty in finding people who experienced the forced removal as a result of the time which has passed since then and, also, the reluctance of some people to respond to the survey. However, the numbers are sufficient to offer consistent and comparable results with the New Portomarín group. The data collection was carried out between October 2018 and February 2019. The registered population of the town in February 2019 was 1526 inhabitants.

The questionnaire filled in by the inhabitants of Old Portomarín contained questions relating to their feelings towards both towns and their memories of the process of the removal. For the residents of the present-day town, the questionnaire was

similar to the former, but was oriented towards their role as receivers of the narrative. The fact that the two questionnaires shared a large number of questions made it possible to establish comparisons between both groups and to observe the mark which the discourse regarding the relocation has left in each group.

Two discussion groups were organised: inhabitants of the new town (3 men and 3 women) and residents of the old town (4 men and 5 women). The participants were of two types: those who were born in the new town and those who had been forced to abandon their homes and move to live in the new town. The number of participants was small in order to facilitate participation. The aim was to obtain qualitative information on perception, knowledge and memory with regard to the removal. A filtering of informants was carried out to interview them in depth. The themes covered were addressed in the form of open questions in order to make room for emerging issues which could be of use for the study.

Eleven semi-structured in-depth individual interviews (Ideep) were carried out with residents of New Portomarín (3), of the old town (5) and relocated individuals (3). The aim was to discover their experiences regarding the removal and to identify crossed histories.

Phase 2: Data collection with primary schoolchildren. Two questionnaires were distributed in order to detect what the children knew about the removal, who had received information from their families or from school and even who had no knowledge of the issue at all. The first questionnaire was given before carrying out an educational intervention and the second after it in order to evaluate if any change was brought about in their opinions or attitudes. The aim was to analyse the children's perceptions and the capacity of the activity to modify their feelings towards Portomarín.

The intervention consisted of several activities. First of all, an intergenerational workshop (IW) was held with the participation of three residents of Old Portomarín. The workshop was carried out in two phases: (1) active listening based on oral testimonies, videos and images of the old town and the removal explained by the invited residents; (2) a group reflection on the emotional impact of the removal on routines, roots and traditions. After that, a mural of emotions was created with the identification of the experiences narrated in different heritage elements of the old town. An educational excursion around Portomarín was also organised, including the ruins of the old site, in order to identify these elements and to favour the construction of a civic identity based on the surroundings.

The following activity, concerning negotiation and consensus, consisted of a school assembly (Sch-Ass) to draw up a heritage itinerary around Portomarín based on the knowledge acquired and the emotions perceived. The schoolchildren filled in a questionnaire in order to discover their perceptions and sense of identification with their heritage. Via a guided debate among teachers and pupils, with arguments for and against the removal, the children's awareness of their heritage was stimulated. To draw up the itinerary, photographs of the old and new towns of Portomarín were used with a QR code attached with the children's explanation of the associated emotion.

The pupils were also asked to do a project at home in order to gather family material about the old town and the time of the removal.

Phase 3: Data collection with experts. Two semi-structured in-depth interviews were carried out in order to learn the experts' opinions of two issues: (a) to what degree the memory of the relocation of Portomarín should be integrated into the management of the local heritage and (b) to assess the impact of the removal on the heritage dimension of Portomarín.

Data analysis

Quantitative. The attitudes and opinions of the different groups were analysed. The predominant perspectives of the removal were identified along with its impact at that time, how the narrative has been transmitted and what the heritage evaluation made of the town has been. Due to the different historical contexts of each group analysed, comparable but also specific data has been sought. A descriptive statistical analysis of the data has been carried out. Based on the numerical results, guidelines have been established and the discourse of the different informants has been systematised. The unstructured nature of the data obtained from the schoolchildren does not make it possible to establish very clear contrasts between their narrative and that of the rest of the groups. However, it does reveal certain fixed representations in the imagination of the younger generations.

Qualitative. Via the assumptions of Grounded Theory, we aimed to define the basic social processes related with the history of Portomarín and its relocation. The interviews and discussion groups held in the local community were based on semi-structured techniques with a tendency towards being open. Although this generated a greater dispersion of themes, it made it possible to relate the different dimensions in order to explain the whole. The analysis of the results has been aimed at highlighting the differences between the groups. The data reduction has been carried out via codes (labels) and thematic axes (groups of codes). The construction of the codes has been established in a combined (axial) manner (Strauss and Corbin, 2002). An initial reading of the analytical material and the prior knowledge of the theme of the study and of the aims, has oriented the construction of the codes in a deductive way. The organisation of the codes has guided the initial phases of data reduction and has provided a common analytical framework for the interviews and discussion groups. Other codes have been obtained inductively as a response to coding needs based on the different repetition patterns observed or by the identification of the importance of certain elements in the discourse. As far as the schoolchildren are concerned, an in vivo coding has been sought. In other words, the interventions themselves have been analysed as units of significance. This procedure does not follow a common structure and the elements of discourse belonging to other qualitative techniques were extremely atomised. The type of coding is considered appropriate in these cases in order to approach the data collected.

Results

Process and trauma. The central event of the recent history of Portomarín is the flooding of the old town due to the construction of a dam and the removal, brick by brick, of its main architectural elements to another site and, therefore, this is the most important element of this study. It is a transversal and many-faceted issue, which appears constantly in the participants' representations.

Negative consequences attributed to the move. The main consequence was the loss of the activities particular to the town, especially those related with the subsistence economy. The move altered the town's rural nature and its relationship with the surrounding area, in particular with the River Miño. This perception is shared among those who did not experience the move. There is, therefore, an initial consensus concerning the loss of the differentiating activity of Portomarín.

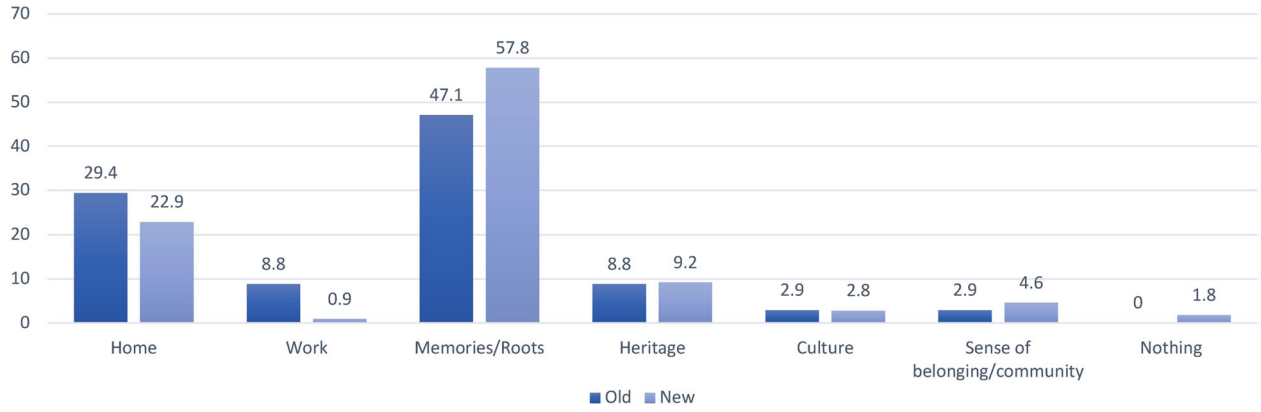


Fig. 1 Local community. Most important losses due to the forced removal.

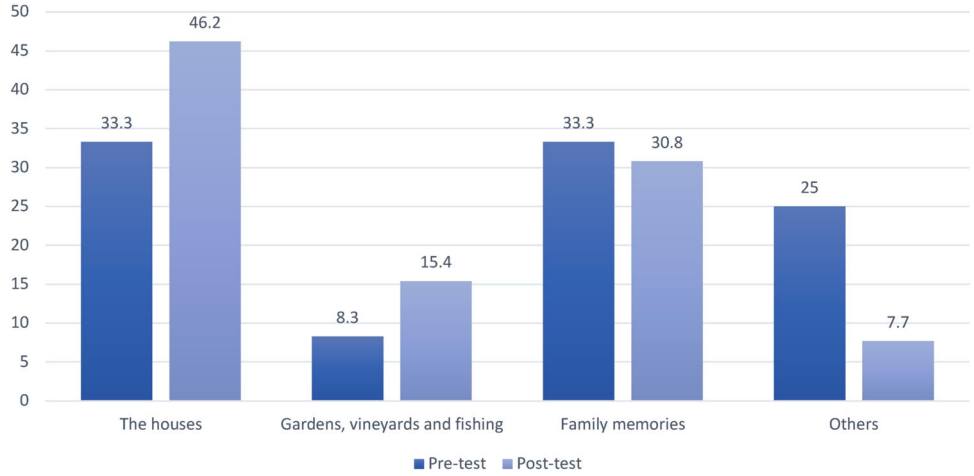


Fig. 2 School community. Most important losses due to the forced removal.

Also worthy of note is the loss of its patterns of sociability. Losing the town meant losing the scenario of co-existence. These types of significations are recurrent among those who experienced the move. The sense of community was severely altered and a process of rootlessness was set in motion: "with the change of town, many associations of friendship were unmade … there were people who stayed and tried to find a way of life here the best they could, but many people moved away" (Exp-2). The informants from New Portomarín (INP) are sensitive to this loss and include it in their discourse.

This breaking of bonds was exacerbated by people leaving the town. Among this group, references to depopulation are important, albeit in a more descriptive than painful tone. They are part of this exodus and restrict themselves to making reference to it, to narrating the experience. For them, the dimension of community was not directly affected.

In this issue, a greater consensus is evident: the pain of those affected by the experience of a traumatic experience is recognised. A notable coincidence in the evaluation of the loss of memories and roots is registered, as is that of homes, families and friends (Fig. 1). The schoolchildren also identify the loss in terms of family; there is an increase in the percentage who consider that the most significant loss was that of homes, followed by that of memories, particularly after the activities were carried out (Fig. 2).

Differences with regard to the gains. The perception of the gains derived from the move is greater among the informants from the new town of Portomarín and the relocated people than among those who experienced the move. Among the latter, the benefit of some who were able to make money is relativised, but none of them accepted that the impact was to the common good. Even those who accepted that they had profited in some way pointed out that this did not make up for the pain: "We were very poor people, my parents had seven children … the money was welcome at the time because two of my brothers were married and had no job … but it did not compensate at all the suffering of my parents" (DG-IOP 1). The general tendency among the inhabitants of the old town interviewed was to make this type of reflection on the few occasions on which mention was made of the profits. They responded with heterogeneity in the questionnaire (Fig. 3).

Both the relocated people and the INP highlighted that the disappearance of the town made it possible to occupy a new space with modern services and infrastructures and an attractive urban design, to leave the rural landscape and to enjoy new work opportunities and improve their living conditions (Fig. 3): "They didn't lose anything because in the old town … it was basically just fields" (Ideep-Reloc 2). These opinions lack the emotion found in the group of residents of Old Portomarín.

The perception of the schoolchildren regarding benefits, coinciding with that of the inhabitants of New Portomarín, was different after the activities were carried out. Initially, they considered that the main benefit was a new type of work but, after learning new information, they stressed the improvement in the quality of life (Fig. 4).

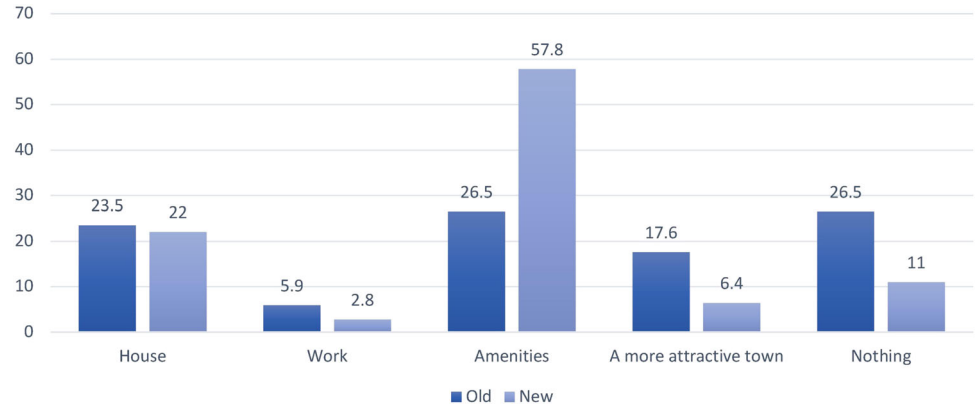


Fig. 3 Local community. The most important gains after the forced removal.

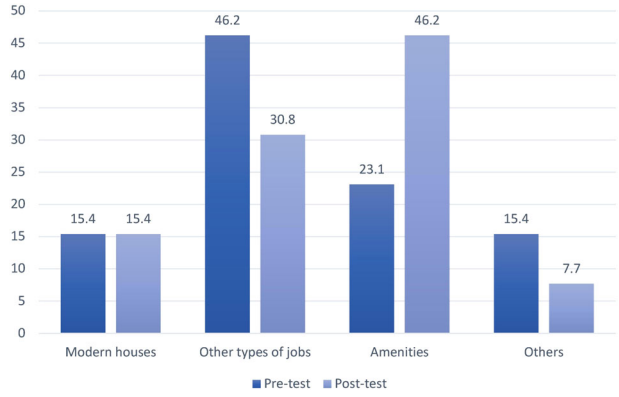


Fig. 4 School community. The most important gains after the forced removal.

Compensation and grievance. The inhabitants of the old town of Portomarín consider that the compensation they received was unfair. They consider themselves to be victims of the state administration and the company responsible for carrying out the construction work, the expropriation and the move. There is discrepancy among this group regarding whether those who lost most were those who owned most property in the old town. The perceptions of grievance, compensation and profit are relativised depending on their personal experience, but they agree on the fact that nobody had any choice, it was all imposed by the Francoist dictatorship with only defencelessness and neglect for those affected. The personal impact is evaluated negatively. The locals lament the loss of traditions. The inhabitants of the new town share this narrative, although they value more the improvements achieved in housing and jobs. They did not express value for the effect on relationships among the community (Fig. 5).

The narrative: complexity in the restitution of a singular history. The functionality of the narrative differs depending on the informant: re-composition of the memory of everyday life or knowledge of the truth in a context of defencelessness.

Attitudes against trauma. The attitude of the majority is silence. The general feeling is of pain followed by uncertainty, insecurity, anger and betrayal. The survivors of Old Portomarín hide these feelings. Some recognise that they do not wish to share their experiences. They justify their silence with the lack of interest of the current inhabitants. They consider that the young people value the move as an opportunity to live in a better town. Only a minority are of the opinion that some young people share a similar perception to them, such as a lack of roots (Fig. 6).

The inhabitants of New Portomarín interviewed questioned this covering up of feelings of the IOP. Even among the group of relocated people an attitude of silence and of hiding feelings prevails, thereby making it difficult to exchange information: "My brother would know, but they never told me, and I never asked anything" (Ideep-Reloc-1). However, the majority of the INP consider the experience of the move for the older people as a loss of their roots (Fig. 7).

The memory is linked more to a process of otherness, of recognition of the pain of others than to a real process of information exchange. The experts expressed the need to promote this dialogue: "I think they have … a trauma … yes, it would be good for them to talk about it, even if it was only as therapy" (individual interview, Exp-1).

Usefulness and perspective with regard to the narrative. The inhabitants of the old town stress their experiences and hardly mention the move. They mention memories and ways of life which are difficult to forget. This attitude is coherent with the desire to ease the pain and focus attention on their space of relationship and the way of life which was lost. The most striking memories are related with the most traumatic aspects: the flooding, the forced removal, the pain of the people and, specifically, that of the elderly population at that time (Fig. 8). They also transmit certain urgency for preserving this history which will die with them. They consider themselves as guardians of this memory, and that time is of the essence because it ends with them. Recovering memories linked to the past involves gathering all that its main characters are willing to share: "an initial part would be to compile the personal memories which still remain … the only way of knowing this memory is by enabling people to tell it, and to record what they tell" (Exp-1).

The inhabitants of the new town are interested in gathering information relating to the grievance and defencelessness of the original inhabitants in order to reconstruct a narrative to do justice. They consider that the trauma and the personal experience of the pain of the process of reconstructing the narrative should be separated: "How can the memory be preserved? … We cannot preserve the memory of the people who bore witness to the event and were left traumatised … It must be preserved … (it would be) via information, via knowledge … Those whose eyes weep every time they speak of it will not be alive forever … the important thing is that the story is known" (INP-1-DG). What is most shocking about the narrative received is that the people were forcibly removed, and the old buildings were taken apart and rebuilt (Fig. 9). Everybody learned about what happened within

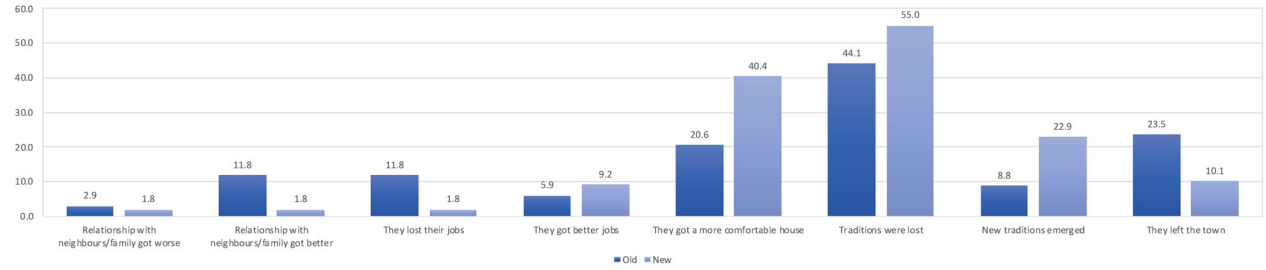


Fig. 5 Local community. How did the move affect your family? Note: The sum of the percentages is not equal to 100% due to the fact that each person was able to respond to several options.

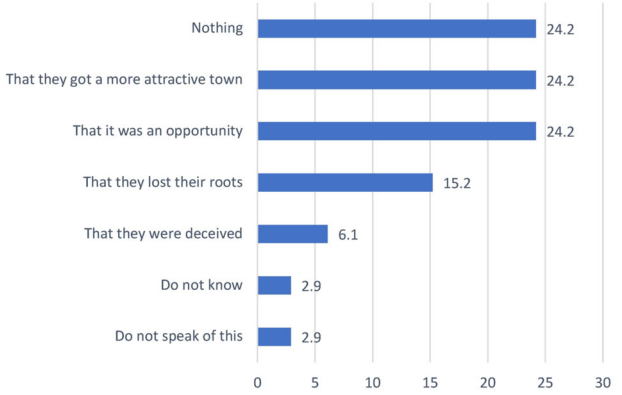


Fig. 6 Local community. Inhabitants of Old Portomarín. What do you think the young people think about the forced removal?

their family and a high percentage (75%) during their education. For those who never knew the old town, the most relevant tools are photographs and press cuttings (94%).

The schoolchildren take part in the same narrative, albeit in a fragmented manner. The majority mention that they know about the story via their families and from school. They highlight, above all, the traumatic aspects, particularly the forced removal: people were forced to leave their homes. However, they consider that their knowledge is scarce, that they know little or nothing of the most relevant aspects. The school activities managed to increase their curiosity about the history of Portomarín and, upon completing these activities, the majority were interested in knowing more (75%). When asked what aspects they would like to know more about, they mentioned the everyday life in the original town. The most valued activity of those carried out was the visit to the ruins of the old town (54%).

Divergent spaces with regard to the trauma and the narrative. The emotional detachment of the inhabitants of New Portomarín with the old town affects their identification with the spaces of the trauma: "the connections are gradually being lost … the emotional connection, I mean, it's just one more story, a story which people tell: Listen, just so that you know, once there was such and such a thing here, and one day they came and took it and put it two hundred metres higher up, but … there is no emotional element behind it" (INP-Ideep-1). Nevertheless, these people form an active part of the narrative, albeit as receivers, as they have experienced the relationship with the process, the trauma and its consequences.

The relocated group, however, reveal even more divergent significations, even more detached from the old town of Portomarín. They seem to have also distanced themselves from the trauma and do not seek the restitution of the narrative because it has become something alien to them. Not having formed part of the community which settled in the new town seems to have distanced them from the emotional experience. The places and spaces with which they have generated roots are those to which they moved after moving away from Portomarín. They mention no direct effects of the trauma, the uprooting or the pain. Certain experiences of childhood or youth are mentioned with some nostalgia, albeit without the emotion expressed by their former neighbours.

The activities carried out with the schoolchildren contribute towards moderating the idealisation of life in the old town of Portomarín. The opinion of the children who would have liked to have lived in the old town fell from 92 to 69% after discovering the realism of the experiences in the intergenerational workshop.

New Portomarín as a place in dispute. The majority of the inhabitants of new Portomarín perceive the ruins of the old town as a permanent reminder of the trauma: "We would have preferred never to have seen the ruins of Portomarín … they bring back to me a thousand memories of my parents, of my grandparents, who suffered so much because of the reservoir" (ONP-Ideep1). The inhabitants of the new town share this pain, but what they truly feel is curiosity (Fig. 10).

The ruins are an element with enormous potential for restoring the history and preserving the narrative of everyday life. One of the experts consulted stated: "An attempt should be made to preserve the physical medium …, the streets, what is interpretable and legible in Portomarín. It is a complicated problem for preservation, as it is an element which is flooded for part of the year, which can only be seen at certain times … but to preserve it is complicated … We can record it, it can be drawn, it can be digitalised and interpreted and, on that basis, and with the support of memory, it could even be possible to have a virtual Portomarín in the new Portomarín, or wherever, so as to always have the reference. It is not necessary to be physically there or to touch the stones, but it is good that they are there, or that we know they are there" (Exp1).

The ruins can be converted into a tourist attraction. The majority of the INP consider them to be a place of high environmental and heritage value. They value positively the idea of converting the ruins into a space for exchange which can contribute an added value to the local people. Contrary to the case of the IOP, it is a place frequently visited by this group for walks.

The visit made by the schoolchildren to the ruins seems to have satisfied the curiosity which they initially expressed (from 92.3% to 75%) and gave rise to a feeling of sadness in the majority (from 53.8% to 75%).

Relationships with New Portomarín. The inhabitants of the old town avoid expressing their opinions about the new town, even though the interviews led to this point. In the discussion group, little attention was paid to this aspect and the new town was

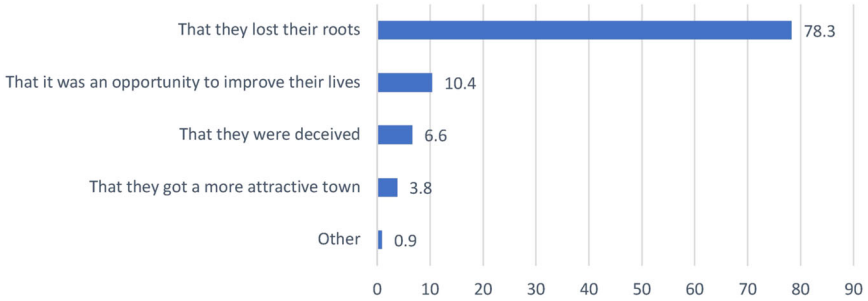


Fig. 7 Local community. Inhabitants of New Portomarín. What do you think the old people think about the forced removal?

Fig. 8 Local community. Inhabitants of Old Portomarín. What memory has had the biggest impact on you?

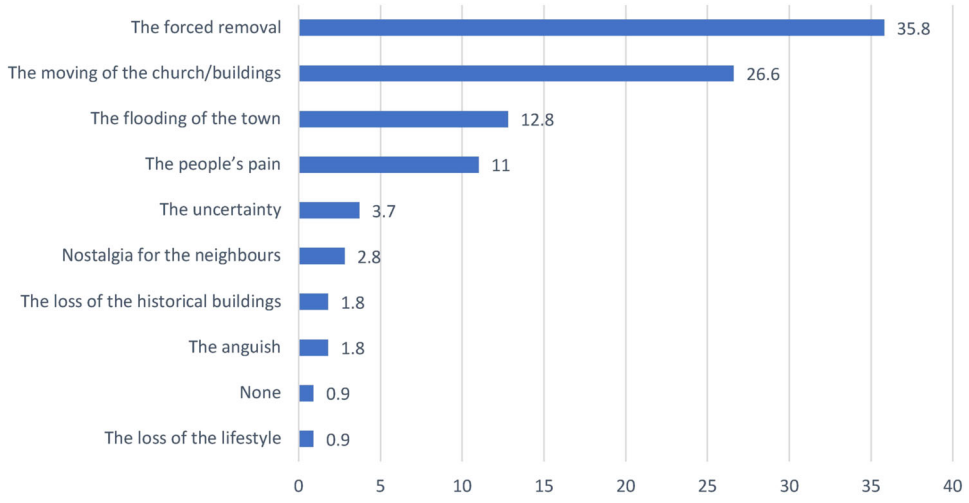


Fig. 9 Local community. Inhabitants of New Portomarín. What memory has had the biggest impact on you?

compared negatively with the old one. 73.5% did not express preference for the new site. This opinion worsens the sense of rootlessness. The discourse of the inhabitants of New Portomarín is practically the opposite; the new town is their place of reference, of relationship, and their home. 59.3% valued it positively.

The local community as a whole expressed a broad consensus regarding the buildings moved to the new site, considering them as fundamental for the identity of present-day Portomarín: "What would be of the new town if they hadn't moved the churches? Five things were moved here, they could have moved many more because there were some very beautiful mansions. I believe that it would not be Portomarín today if they hadn't moved the church … it would be a new town with nothing … without history. These buildings are art and a part of our history" (IOP-GD-4). For the inhabitants of the old site, the distinctive nature of the new town is dependent on the buildings that were moved. The inhabitants of the new town are in agreement with this aspect and make reference to the restorative sense of these buildings due to their architectonic and heritage value. The symbolic consideration of the architectural elements moved may explain why the local people feel identified with the new site (55.9% IOP and 86% INP).

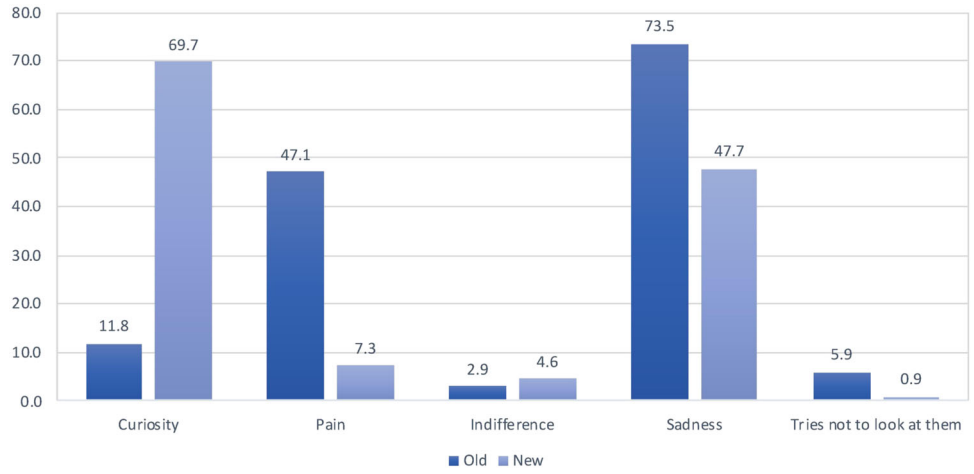


Fig. 10 Local community. Feelings upon seeing the ruins. Note: The sum of the percentages is not equal to 100% due to the fact that each person was able to respond to several options.

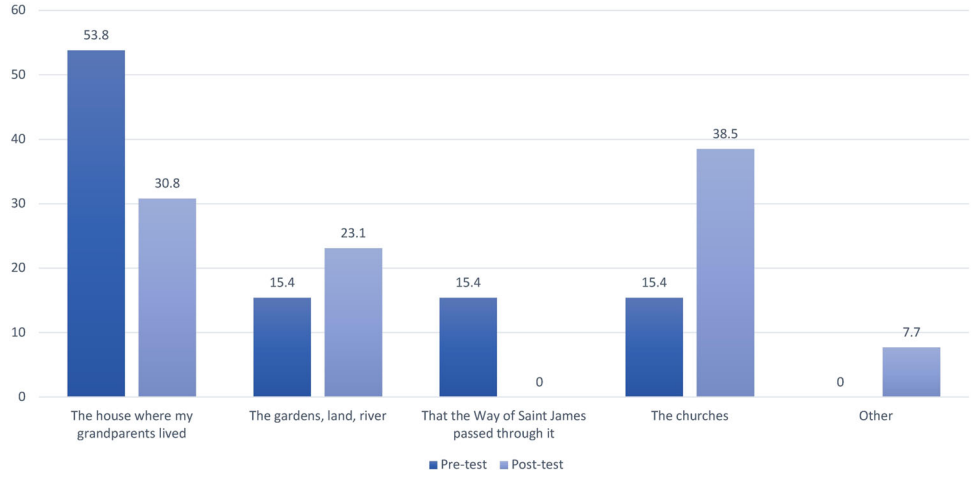


Fig. 11 School community. What was the most important thing in Old Portomarín?

The schoolchildren also point to the church as the element which they would like children from other places to know (34.8%). What they most value is the old town, although they do not specify whether they are referring to the buildings that were moved or to the ruins which are preserved in situ.

One of the experts also recognised the determining role of the buildings which were moved in the construction of a shared identity: "A new urban space was built which had nothing to do with the previous one, but it has enabled the citizens of Portomarín, at least that's my impression from afar, to be able to transform it into heritage, to understand it as their town, their living space, their place of reference" (Exp1). More than a few inhabitants of the new town have a sense of attachment due to the singular history of the town. They highlight the fact that links have been strengthened due to the narrative of suffering and to the history of the move.

Both groups agree in considering that that the most important thing in New Portomarín is tourism and the pilgrimage associated to the Way of Saint James. They also agree on valuing their immaterial heritage, although the inhabitants of Old Portomarín lend more significance to the historical buildings whereas those of the new town value more the cultural practices and the history of the former site. The IOP particularly value the old style of life associated with activities such as fishing and agriculture and attribute less importance to the improvements in the connections of the present-day town.

The schoolchildren changed their perception of the old town of Portomarín following the educational intervention. Aspects relating to the homelife of their predecessors lost significance and the heritage of the buildings gained in importance. This change may be due to the emphasis placed on these elements during the classroom activities (Fig. 11). They consider that the churches are the most important elements in the new town, although the responses were more heterogeneous in the post-test, most probably because they had acquired new knowledge (Fig. 12).

Redefining the space: The Way of Saint James as the key element. The new town of Portomarín is still associated to the losing of their roots for those who experienced the move while for the inhabitants of the new town it represents modernity and progress. However, there is a consensus in that the Way of Saint James is currently the most important activity: "We owe everything to the Way. That's why the word Portomarín is synonymous with the Way because without it the heritage we are speaking of would not have existed in Portomarín" (Exp2). The relationship of dependence on this economic factor is also highlighted: "At least the pilgrims come, because, if they didn't, I don't know what we

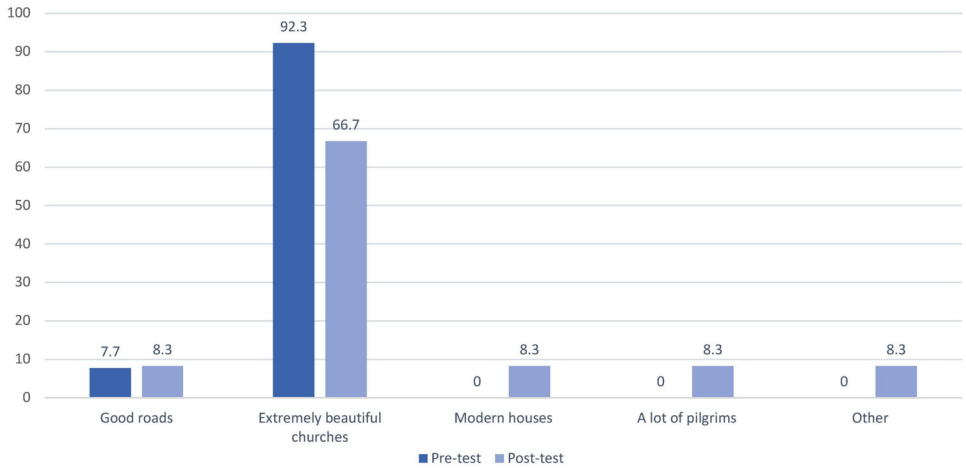


Fig. 12 School community. What is the most important thing in New Portomarín?

would live on in Portomarín!" (INP-GD-1). Nonetheless, two problems were highlighted. First of all, the excessive dependence on the Way does not allow for other types of activities to grow: "The Way of Saint James is a blessing for us, of course, but, in another sense, it is also a kind of curse … It does not allow us the possibility of having things that we deserve" (INP-Ideep-2). Secondly, the mass tourism it generates is described as an obstacle which affects the local people (high prices, businesses oriented only towards pilgrims): "The Way of Saint James is going to do more to put an end to the town than the move" (INP-Ideep-1).

Difficulties in establishing the nexus in New Portomarín. Pessimism and worrying about the future may impede advancement in the recovery of the narrative as an integrating history of the town leading to the construction of a collective identity. The perception of having been abandoned by the institutions of government is related with endemic problems in the rural community, such as the exodus of the population and the absence of job opportunities: "As a consequence of having an important resource such as the Way of Saint James, we are ignored in many other aspects … They say "They have enough with the Way" … And that is basically the burden we are left with now. Many services we had, which were cutting-edge in their time, 56 years ago, are totally obsolete today" (INP-Ideep-1).

Nobody's testimony has spontaneously made reference to the creation of a museum or an interpretation centre to contribute to the (re)construction of the unique narrative of Portomarín. The references are more related with direct interpellation, but there seems to be a consensus in considering such an element as positive and useful as a nexus of social cohesion. Mentions of a space of this type as a mere means for exhibition to visitors are scarce and are interwoven with the symbolic elements: "I think it could have the effect of facilitating the recovery of this memory … it doesn't matter how many initiatives are begun by the government or by experts … if there is no interpretation centre which empowers them and which puts them at the level of cultural value of what, for them, is their personal memory, then they will probably be very reluctant" (Exp-1).

Discussion

Objective 1: To identify the perception of the forced removal. The population of Portomarín builds the narrative of the removal by focusing on their pain and loss. The trauma is understandable taking into account the seriousness of a situation which completely altered their context and their relationships of proximity. None of the participants are insensitive to this perception regardless of the differences with respect to the importance of what was lost.

In their minds, it is not so relevant who won or who lost, and the compensation received, but rather that there is a general sense of grievance and defencelessness: a flooded town whose inhabitants cannot recover what belongs to them. This type of testimony is homogenous.

The experience and the transmission of the trauma strengthen the link with Portomarín. The generations closest to the move, the children of the town's inhabitants at the time, consider themselves the nexus with this history.

Objective 2: Investigating the means which can be employed by the population in order to incorporate the process of the move into their identity. The recovery of the town's memory makes it possible to build a better-informed history "in which hidden issues or relegated problems appear to be forgotten" (Fernández, 2009, p. 21). The difficulty derives from the trauma caused by the move. Silence has been imposed, along with the concealment of painful experiences which impede the restitution of a shared memory. To this, another problem is added: the discrepancies between generations regarding the transmission of the history and the relationship with present-day Portomarín. The narrative of spoliation is still alive in the imagination of the town's inhabitants, but it is threatened by conscious forgetfulness, by the passing of time, by the loss of individual memories and by the lack of consensus regarding what should be remembered.

Faced with these difficulties, Portomarín is a social scenario characterised by a close family relationship among its inhabitants. Therefore, there is a foundation for the establishment of intergenerational dialogue and the shared reconstruction of the narrative. There is, furthermore, a desire to have a space or medium which enables the promotion of the sharing of local memory.

Incorporating the forced removal into the collective identity consists of rebuilding an integral narrative in which all participate and in which everybody feels they are represented; in other words, recovering the narrative of the recent history of Portomarín, being able to re-establish certain elements of identity and of intergenerational connection.

Objective 3: To characterise how heritage education can contribute towards overcoming the sense of rootlessness deriving from the forced removal. There is enormous potential for

establishing a narrative in Portomarín which, as well as being restorative on a sentimental level, can contribute towards forming links of identity. This history can be reflected in an educational intervention, based on the territory and the needs of its community.

In this study, an educational activity has been designed and put into action which incorporates the emotional dimension as the catalyst for developing learning processes associated with elements of memory. Two elements were selected. Firstly, the physical remains of the removal manifested in the ruins of the old town of Portomarín. The ruins and their surroundings are an element of the heritage of the present-day town, a significant component of its history, a connection between the old and the new and an educational site, albeit embroiled in an emotional dispute. Secondly, the buildings moved brick by brick, the churches and the arch of the medieval bridge, which are heritage symbols expressing "in a synthetic and emotionally effective way a relationship between ideas and values" (Prats, 2004, p. 29). These elements, although they provoke different feelings, are assumed as points of reference of the collective identity.

The educational intervention has reinforced the idea that the move forms part of the narrative in the children's imagination, albeit with no special emotional relevance. An event which was so shocking and transformative for several generations of the local community, arouses in the schoolchildren the same level of emotion as other elements. This fact seems to indicate that the narrative is not being transmitted as a connective element of community identity. The results of the activities carried out indicate that education can contribute towards redirecting this dialogue and generating processes of shared heritagisation. However, the time dedicated to the intervention was insufficient and a broader educational project would have been required with more involvement from the children's families for the creation of a true learning community. In fact, the children were asked to do a small project at home which consisted of compiling family memories relating to the history of Portomarín, but the desired results were not achieved and only 2 out of the 13 participants completed the task. This is probably due to the fact that there is no consolidated work dynamic between the school and the families.

In the non-formal context, it is equally important to establish processes which promote the activation of heritage based on its environment, such as the emotional and territorial intelligence of the general public (Cuenca-López and Estepa-Giménez, 2017). The Way of Saint James is the main economic engine of the town, but it blocks the reconstruction of identity from an endogenous perspective in a context of depopulation and the absence of job opportunities. The area is progressively losing its distinctive activities and growing increasingly dependent on tourism and the commercialisation of culture, as occurs in other places which make their living from the Way (Jiménez-Esquinas and Sánchez-Carretero, 2018). The success of the Way has been accompanied by a certain degree of institutional abandonment and value is taken away from what is truly exceptional about Portomarín: its people and their memories.

The pilgrimage to Santiago de Compostela dominates the plans for local development, generating a significant rift between heritage policies and community participation. A similar situation has occurred along other stretches of the Way, where the participation of the local population in the taking of decisions and the organisation of initiatives relating to heritage has not been incentivised, and the association of heritage with its touristic use has prevailed in public policy-making (Sánchez-Carretero, 2012). Along general lines, the enhancement of cultural heritage has occurred in "an environment of economic investment and political debate around what should be preserved, represented, remembered, documented or eliminated" (Alonso, 2013, p. 489). It is necessary to defend the preservation of heritage in the context of its relationship with the people and the land. The heritage of Portomarín is its key economic foundation. However, the participation of the town's citizens should be encouraged in terms of its management and use.

The idea of opening up a space such as an interpretation centre is an attractive option as a tool for the reconstruction of memory. One of the experts consulted suggested the possibility of a virtual Portomarín, by way of its digitalisation, which, with the support of recovered oral memory, can contribute towards restoring the local history, even though the ruins of the town are submerged for the majority of the year.

Conclusion

In this study, the heritage conceptions of the inhabitants of a town forcibly moved due to the construction of a dam have been identified. The hypothesis has been confirmed that a community which does not foster intergenerational dialogue about its past (in this case a traumatic past) and does not develop its own strategy to contribute towards explaining and understanding local history is not able to build a shared identity.

The trauma lives on in those people who experienced the forced removal and who bear it in silence and suppress their emotions. The receivers of this fragmented narrative demand a greater exchange of information in order to allow themselves to reconstruct this traumatic history and have a desire to clarify the situation of grievance and defencelessness in a repressive context. The discourse regarding the move and the sense of identification with the old and new towns is different between the two groups. The consensus seems to lie in considering the buildings moved brick by brick from the old town as elements of reconciliation, of restoration from the trauma and as fundamental in the reconstruction of a common identity. This position is even clearer among the inhabitants of the new Portomarín than among those of the old town. The latent lack of intergenerational dialogue does not favour the shared reconstruction of the emotional memory in a critical and informed manner.

The importance attributed to the moved buildings as remains of the past and symbols of the present-day town has also been identified in the imagination of the school community. However, the absence of emotional attachment to the move makes it difficult to transmit the local history. The activities carried out with the children have managed to bring to the fore emotions attached to the local heritage and to increase interest in the everyday memories of the old town. However, these activities have proved to be insufficient. It is desirable that the community itself establish an internal strategy of a prospective nature in order to assess which heritage elements should be included in its collective identity and with which meanings. The excessive presence of tourism linked with the Way of Saint James, the main economic resource of Portomarín, and rural depopulation threaten to destroy the attempts to create a heritage identity from an endogenous perspective.

Bearing in mind that "participating is sharing … communicating and relating" (Alguacil, 2005, p. 5), education can trigger participatory processes, as a right and human's needs, which foster the construction of a critical and committed citizenship which is conscious of its heritage values, capable of signifying its space and preserving the memory of its community. These participatory processes, which on occasions lack of enough procedures and goodwill (Sánchez-Carretero and Jiménez-Esquinas, 2016), must foster the awareness of heritage, applying the sequence of knowing, understanding, respecting

and valuing (Fontal, 2003). They must also promote the activation of the subjects with capacity for reflection and decision as they are heritage agents and not merely passive bearers and transmitters of culture who are lacking in will (Kirshenblatt-Gimblett, 2004).

Data availability

All data generated or analysed during this study are included in this published article.

Received: 27 September 2020; Accepted: 25 November 2020;
Published online: 04 January 2021

References

Alguacil J (2005) Los desafíos del nuevo poder local: la participación como estrategia relacional en el gobierno local. Polis 12:1–21. http://journals.openedition.org/polis/5614
Alonso P (2013) The heritage machine: a heritage ethnography in Maragatería (Spain). Universidad de León
Bisquerra R (1989) Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC, Barcelona
Buendía L, Colás P, Hernández F (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. McGraw-Hill, Madrid
Castro-Fernández B, López-Facal R (2018) Patrimonio cultural y competenciassociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. Educatio Siglo XXI 36(1):129–148. https://doi.org/10.6018/j/324201
Castro-Fernández B, López-Facal R (2019) Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 22(2):95–110. https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841
Consejo de Europa (2005) Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el Valor del Patrimonio Cultural para la Sociedad. Consejo de Europa
Cortés-Vázquez J, Jiménez-Esquinas G, Sánchez-Carretero C (2017) Heritage and participatory governance: an analysis of political strategies and social fractures in Spain. Anthropol Today 33(1):15–18. https://doi.org/10.1111/1467-8322.12324
Cuenca-López J, Estepa-Giménez J (2017) Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. Midas 8. https://doi.org/10.4000/midas.1173
Deslauriers J (2004) Investigación cualitativa: Guía práctica. Pereira, Papiro
Elfer CH (2016) Place-based education: a review of historical precedents in theory & practice. University of Georgia
Fernández L (2009) Facendo historia con memoria. tresCtres, Santa Comba
Fontal O (2003) La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet. Gijón, Trea
Graham B, Ashworth GJ, Tunbridge JE (2000) A geography of heritage. Power, culture and economy. Arnold, London
Hunt NC (2010) Memory, war and trauma. Cambridge University Press, Cambridge
Huyssen A (2003) Present pasts: urban palimpsests and the politics of memory. Stanford University Press, Stanford
Jiménez-Esquinas G, Quintero-Morón V (2017) Participación en patrimonio: utopías, opacidades y cosméticos. In: Vicente M, García P, Vizacaíno A (eds) Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías. Universidad de Valencia, pp. 1838–1858
Jiménez-Esquinas G, Sánchez-Carretero C (2018) Who owns the name of a place? On place branding and logics in two villages in Galicia, Spain. Tour Stud 18 (1):3–20. https://doi.org/10.1177/1468797617694728
Kirshenblatt-Gimblett B (2004) El patrimonio inmaterial como producción metacultural. Mus Int 221-222:52–67
Maceira Ochoa L (2012) Museo, memoria y derechos humanos: itinerarios para su visita. Deusto Digital
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-Pac J Teacher Educ 39(1):3–16. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894
Meskell L (2002) Negative heritage and past mastering in archaeology. Anthropol Q 75:557–574. http://www.jstor.org/stable/3318204
Prats LL (2004) Antropologia y patrimonio. Ariel, Barcelona
Prats LL (2005) Concepto y gestión del patrimonio local. Cuad Antropol Soc 21:17–35. https://doi.org/10.34096/cas.i21.4464
Quintero V (2011) El patrimonio pertenece a todos. De la universalidad a la identidad, ¿cuál es el lugar de la participación social? In Arrieta I (ed) Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas. Universidad del País Vasco, pp. 45–78
Sánchez-Carretero C (2012) Heritage regimes and the state. In: Bendix R, Eggert A, Peselamnn A (eds), Heritage regimes and the state. Universitätsverlag Göttingen, pp. 41–156. https://doi.org/10.4000/books.gup.348
Sánchez-Carretero C, Jiménez-Esquinas G (2016) Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. Revista PH 90:190–197. https://doi.org/10.33349/2016.0.3827
Sánchez M, Murga-Menoyo M (2019) Place-Based Education: Una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. Bordón. Rev Pedagog 71(2):154–174. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/73021
Smith L (2006) Uses of heritage. Routledge, London
Smith L, Campbell G (2015) The elephant in the room: heritage, affect and emotion. In: Logan W, Craith M, Nic, Kockel U (ed) A companion to heritage studies. Wiley Blackwell, Oxford, pp. 443–460
Sobel D (2014) Place-based education: connecting classrooms and communities. closing the achievement gap: the SEER report. NAMTA J 39(1):61–78. https://eric.ed.gov/?id=EJ1183171
Strauss A, Corbin J (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía
Todorov T (2008) Los abusos de la memoria. Paidós, Barcelona

Acknowledgements

This research has received funding from the Spanish Government's National R&D&I: Teaching competences aimed to improve student's learning (PGC2018-094491-B-C31) and co-funding from the ERDF of the EU.

Competing interests

The authors declare no competing interests.

Additional information

Correspondence and requests for materials should be addressed to B.C.-F.

Reprints and permission information is available at http://www.nature.com/reprints

Publisher's note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons license, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons license and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permission directly from the copyright holder. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

© The Author(s) 2021

PUBLICACIÓN 2

Castro Fernández, B. y López-Facal, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(2), 95-110. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841

INDICADORES

Citas recibidas

- Citas en Scopus: 8 (12-10-2023)
- Citas en Dialnet Métricas: 4 (17-10-2023)
- Citas en Web of Science: 3 (19-10-2023)
- Citas en Dimensions: 5 (31-03-2023)
- Citas en OpenCitations: 4

Índice Dialnet de Revistas

- Año 2019
- Impacto de la revista: 1,050
- Ámbito: EDUCACIÓN Cuartil: **C1** Posición en el ámbito: **20/241**

CIRC

- Ciencias Sociales: B

Scopus CiteScore

- Año 2019
- CiteScore de la revista: 0.3
- Área: Education Percentil: **16**

Journal Citation Indicator (JCI)

- Año 2019
- JCI de la revista: 0.33
- Cuartil mayor: Q3
- Área: EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH Cuartil: **Q3** Posición en el área: **518/723**

Dimensions

(Datos actualizados a fecha de 31-03-2023)

- Citas totales: 5
- Citas recientes: 4
- Field Citation Ratio (FCR): 5.07

Otros indicadores

- Publicación Open Acess gratuito.

La aportación de la doctoranda al trabajo se ha registrado en toda la investigación, desde la conceptualización del tema objeto de estudio y el diseño metodológico, hasta el trabajo de campo, pasando por la preparación del borrador original y la redacción del texto final. Asume, además, el rol de autora correspondiente. El coautor autoriza su inclusión en esta tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

http://revistas.um.es/reifop
http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital

Fecha de recepción: 21 de febrero de 2019
Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2019

Castro Fernández, B. & López-Facal, R. (2019). Portomarín, la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 22(2), 95-110.

DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841

Portomarín, la memoria herida de un desarraigo

Belén Castro Fernández, Ramón López-Facal

Universidad de Santiago de Compostela (USC)

Resumen

La educación patrimonial en el ámbito formal no suele incorporar las vivencias de las personas. Entrar en contacto con una comunidad que vive en conflicto con su patrimonio ofrece otra comprensión de ese legado. Para constatarlo, se ha realizado un estudio con un grupo de maestros en formación, de educación primaria. Se establecieron dos subgrupos para comprobar si la inmersión de uno de ellos en un espacio donde el patrimonio es una cuestión incómoda modifica sus percepciones sobre cómo enfocar la educación patrimonial (grupo experimental), frente al otro que no tiene esa experiencia (grupo de control). Se ha estudiado la localidad de Portomarín (Lugo), anegada en 1963 por un embalse, reconstruida con traslado de algunas arquitecturas y obligada a revisar su historia local y su identificación patrimonial. Se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos para analizar cambios de percepciones y diferencias discursivas entre quienes tuvieron contacto con el escenario de referencia y los que no. Los resultados parecen confirmar que la aproximación a un contexto problemático desarrolla la capacidad de empatía y argumentación crítica del futuro docente, y modifica su consideración sobre cómo enfocar su práctica profesional.

Palabras clave

Formación de profesorado; educación patrimonial; patrimonio conflictivo; empatía.

Portomarín: the wounded memory of being uprooted

Abstract

Formal heritage education does not usually incorporate people's experiences. Coming into contact with a community which lives in continual conflict with its own heritage offers a different perspective of that legacy. In order to verify this, a study was carried out with a group of trainee primary education teachers. Two subgroups were formed, one of which (the experimental group) was immersed in a place with an uncomfortable heritage issue in

Contacto: Belén Castro Fernández, belen.castro@usc.es, Facultad de Educación-Campus Norte, Universidad de Santiago de Compostela, Av. Xoán XXIII s/n, 15782 Santiago de Compostela.
Este artículo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la UE.

order to ascertain whether their perceptions were modified in comparison to the other group (the control group), which did not have this experience. The study was carried out in the town of Portomarín (Lugo), which was flooded in 1969 due to the construction of a dam and rebuilt on higher ground with some buildings being transferred brick by brick. As part of this process, the residents of the town were forced to revise their local history and their identification with their own heritage. Both quantitative and qualitative methods have been used to analyse changes in perceptions and differences in discourse between those who came into contact with the area in question and those who did not. The results appear to confirm that contact with a problematic context develops the capacity for empathy and critical argumentation of trainee teachers and modifies their idea of how to approach the practice of their profession.

Key words

Teacher training; heritage education; conflicting heritage; empathy.

El patrimonio como problema social

En España existe escasa presencia de contenidos curriculares sobre patrimonio, en la etapa de Primaria. Y es reducida la oferta de materias específicas sobre patrimonio cultural en la formación inicial de maestros, siendo la mayoría de carácter optativo (Fontal et al. 2017). De ahí el interés en promover diseños transversales que formen a futuras maestras y maestros en estrategias para afrontar su tratamiento.

La identificación de una comunidad con su patrimonio constituye un instrumento de cohesión social. Pero cuando ese patrimonio se ha visto instrumentalizado desde el poder, se convierte en un escenario de conflicto que la educación puede ayudar a reparar. La educación debe formar docentes que desarrollen su capacidad de empatía sociocultural y sepan incorporar la dimensión emocional en sus propuestas, para aplicarlas tanto en el aula como fuera de ella; y ofrecer a la sociedad mecanismos para que decida de manera informada con qué se sensibiliza y qué quiere conservar.

El Grupo de Investigación RODA (USC), del que forman parte los autores, ha puesto en marcha diversas actividades asociadas con el patrimonio como tema controvertido en la formación de maestros de primaria, evaluándolas posteriormente en el período de prácticas escolares (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). El presente estudio se ha realizado sobre un lugar donde las personas se han visto privadas de sus espacios de encuentro, de sus modos de vida, de un patrimonio heredado a lo largo de siglos: Portomarín (Lugo), una localidad anegada por la construcción de un embalse en 1963. El relevo generacional ha creado aquí una brecha importante entre vivencias y recuerdos. Cada vez son menos quienes vivieron el traslado forzoso durante la dictadura, con conciencia de lo que suponía. Sus hijos y nietos saben algo del pueblo viejo, porque en épocas de sequía emergen restos de construcciones. Hay dolor, pero muchos prefieren no abrir heridas. Quedan fotografías, pero son testimonios cada vez más despojados de relatos.

En el traslado se desmontaron las iglesias, un arco del puente medieval, unas pocas construcciones señoriales El pueblo se rehízo por entero con esos elementos re-ubicados en un nuevo contexto. Desprovisto de su pulso vital, actualmente se dedica casi exclusivamente a atender la oferta turística de peregrinos que se dirigen a Compostela. El Camino le da vida seis meses al año, el resto está prácticamente cerrado. Los jóvenes no

viven allí. Portomarín se ve abocado a la reinvención de su presente, sin conexión con el pasado. No tiene ningún espacio donde se recoja la historia propia, donde se informe a los visitantes que están en un pueblo construido recientemente.

Portomarín posee un enorme potencial como lugar de memoria y de educación patrimonial. Su comprensión simbólico-identitaria pasa por entrar en contacto con la gente que vive allí. Para restituir el desarraigo de sus vecinos, es imprescindible oír sus testimonios y permeabilizarse con sus sentimientos sobre el patrimonio ausente ¿es suficiente que se hayan trasladado algunos monumentos para que se identifiquen con el nuevo pueblo? ¿qué relación mantienen con las ruinas del viejo? ¿comparten sus recuerdos? ¿les ayudaría dar a conocer la historia del traslado?

La educación puede actuar como intermediaria entre el poder evocador de la existencia material de los vestigios y el sentido crítico de su significado. Sobre todo, cuando en ese proceso otorga un papel activo a la gente y a su capacidad de revisar su herencia. Esto mismo puede extrapolarlo al legado inmaterial. A través de la educación parece razonable, por tanto, apelar a la re-significación del patrimonio, aún más de aquel que para muchos resulta incómodo.

¿Cómo enseñar al profesorado en formación a diseñar un proyecto educativo que contribuya a superar traumas de desarraigo a través de la educación patrimonial?

Metodología

La hipótesis de este estudio ha sido que la inmersión en un contexto donde el patrimonio es un problema social, conflictivo, favorece en el alumnado de magisterio una modificación de sus percepciones sobre cómo enfocar la educación patrimonial. Para verificarla se ha diseñado una metodología mixta, a fin de obtener datos de más alcance.

Aspectos metodológicos

El grupo de informantes estuvo formado por estudiantes de la materia obligatoria Aprendizaje y enseñanza del conocimiento del medio, de 4º curso del grado de Magisterio de Educación Primaria (USC). En el estudio no participaron los 123 integrantes, por la inasistencia de algunos durante el proceso, impidiendo disponer de un muestreo probabilístico. El procedimiento se estructuró en cuatro fases:

1ª fase. Cuestionario pre-test

Cubrieron los cuestionarios 106 estudiantes de los 123 matriculados. No se estableció, de entrada, quiénes participarían en la visita didáctica para evitar condicionar las respuestas. Interesaba analizar cuatro cuestiones:

-¿Crees que las emociones influyen en la conservación del patrimonio cultural? (escala 1 a 5)

-Menciona 10 palabras que asocies con el patrimonio cultural

-Menciona 10 palabras que asocies con Portomarín (de forma espontánea, sin proporcionar ninguna información complementaria)

-Menciona 10 palabras que asocies con Portomarín (tras 5 minutos de búsqueda de información)

La asociación de palabras facilita acceso directo a dos vertientes de la memoria declarativa, ya que se evaluará la diferencia entre palabras escritas por los mismos sujetos de estudio, que se modificarán después de pasar por la experiencia de la visita a Portomarín. Este

"destilado" semántico de una experiencia (la visita) permitirá conocer el relato formado por el propio sujeto, que es el sustrato fundamental de la memoria colectiva y, por lo tanto, del patrimonio tanto material como inmaterial (Marcos, 2010. Otero-Pailos, 2009).

El procedimiento se diferencia de otros estudios de memoria, que suelen realizarse con palabras, imágenes o sonidos. En este caso, se pretende evaluar la formación de la memoria declarativa a partir de la experiencia *in situ*, lo que requiere que los sujetos formen su propio relato, reflejando sus experiencias y emociones y permite identificar las diferencias entre el grupo de control (que no viaja a Portomarín) y el grupo experimental (que sí viaja).

En estudios de memoria episódica a corto plazo es habitual emplear 10 palabras (a partir de 10-12 palabras se considera que se empiezan a distorsionar los recuerdos) (Gavett; Horwitz, 2012). Con una lista de 10 palabras se pueden evaluar diferencias entre sujetos de control y experimentales: las primeras palabras serán más susceptibles de repetición en el post-test, mientras que las últimas estarán más relacionadas con contenidos autobiográficos de los sujetos. Es decir, las primeras proveen del material mnemónico común a todos los sujetos, mientras que el resto de palabras, al estar más relacionadas con el contenido autobiográfico, mostrarán la diferencia entre quienes que han asistido a la experiencia en Portomarín y quiénes no.

Una vez cubierto el cuestionario se facilitó información contextual y complementaria para todo el grupo: sobre el sentido y la finalidad de la educación patrimonial en la formación inicial de profesorado, tomando como referencia el proceso de sensibilización y patrimonialización definido por Fontal (2003); y sobre el traslado ocurrido en Portomarín (Castro, 2010).

2ª fase. Visita a Portomarín

De los 106 alumnos que cubrieron el pre-test, participaron en la visita didáctica 43, organizados en 5 grupos de trabajo (GT). Cada GT se reunió con vecinos de la localidad que compartieron con ellos sus vivencias durante la construcción del embalse, el traslado del pueblo y la vida en el nuevo Portomarín.

Utilizando la técnica del puzzle de Aronson, un miembro de cada GT participó en otro encuentro para obtener información sobre las principales dimensiones patrimoniales de Portomarín y poder consensuar con sus compañeros, posteriormente, la elección temática de las propuestas que habrían de diseñar. Recibieron información detallada sobre: Camino de Santiago (reunión con técnicos municipales); Paisaje-Territorio (técnicos municipales), Turismo (técnicos municipales), Aguardiente[1] (en una destilería) y Viejo Portomarín (fotógrafo local sobre el pueblo antiguo y su traslado). Esta técnica contribuye a transformar los contenidos vivenciales (memoria episódica) en contenidos cognitivos (memoria semántica). Esta transformación se analiza comparando las temáticas elegidas.

3ª fase. Cuestionario post-test

Se realizaron 101 cuestionarios post-test entre los alumnos que habían participado en las fases anteriores (pre-test y visita). Contenía las mismas preguntas que el pre-test para comprobar si las palabras asociadas a Portomarín y al concepto de patrimonio cultural pasaban a ser menos generales a incluir aspectos de emociones, identidad o apego.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[1] En 1971 se instituyó la Fiesta del aguardiente, que se ha convertido en uno de sus símbolos identitarios; congrega a la práctica totalidad de la población y numerosos visitantes.

4ª fase. Propuesta educativa

Se pidió a todo el alumnado el diseño de una propuesta educativa para restituir el desarraigo de los vecinos de Portomarín por el traslado de su pueblo, a realizar en grupo. De los 23 trabajos presentados hemos analizado: a) tema escogido y b) razones empleadas para justificar cuál es el elemento patrimonial más efectivo para esa restitución.

Análisis de datos

Cuantitativo:

Se han medido frecuencias y porcentajes en ambos cuestionarios para comparar numéricamente las principales palabras relacionadas con los conceptos patrimonio y Portomarín. Se han realizado tablas de contingencia que registran la asociación entre dos variables. Se han cruzado las variables de análisis (palabras asociadas o valoración de las emociones) con variables de segmentación (pre-test vs. post-test y visitantes a Portomarín vs. no visitantes). Para medir la independencia de las variables cruzadas, y por tanto la incidencia de la visita en el cambio de discurso, se ha empleado el Chi-cuadrado de Pearson.

Cualitativo:

Se han analizado temáticas y razones en el diseño de las propuestas, para medir hasta qué punto la visita a Portomarín ha provocado un cambio en el discurso relacionado con el pueblo y en aspectos más genéricos del patrimonio.

La diferencia entre las palabras mencionadas por el grupo de control y el experimental muestra la huella mnemónica de la experiencia en Portomarín en la actividad propuesta por cada grupo. Puesto que la vivencia *in situ* fomenta una relación emocional con el patrimonio, se prevé que los trabajos del grupo de control, y las palabras que enumeren, tengan mayor proyección instrumental y menor carga simbólica que las del grupo experimental. Es decir, que sean más genéricas y neutras.

Resultados

1ª fase. Cuestionario pre-test

El pre-test permitió medir: perspectiva dominante sobre patrimonio, atribución emocional a la conservación patrimonial e imagen inicial del escenario de estudio (Portomarín).

Las tres palabras más repetidas sobre patrimonio fueron: *cultura*, *historia* e *identidad*, relacionadas con un valor idiosincrásico en la conformación distintiva de una comunidad (Tabla 1). A distancia considerable le siguieron *monumentos* y *arte*, relacionadas con una visión histórico-artística y formalista. En últimos puestos aparecieron términos de mayor consenso social, que reconocían el papel participativo de las personas para su transmisión como *tradición* y *sociedad*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1.

Palabras más asociadas con Patrimonio Cultural. (pre-test).

Grupo control			Grupo experimental			Totalidad participantes		
Palabras asociadas	**611**		**Palabras asociadas**	**383**		**Palabras asociadas**	**994**	
Identidad	43	7,0%	Cultura	31	8,1%	**Cultura**	72	7,2%
Cultura	41	6,7%	Historia	30	7,8%	**Historia**	71	7,1%
Historia	41	6,7%	Identidad	27	7,0%	**Identidad**	70	7,0%
Monumento	31	5,1%	Monumentos	18	4,7%	**Monumentos**	49	4,9%
Arte	27	4,4%	Conservación	16	4,2%	**Arte**	36	3,6%
Paisaje	21	3,4%	Tradición	11	2,9%	**Paisaje**	31	3,1%
Sociedad	17	2,8%	Paisaje	10	2,6%	**Conservación**	27	2,7%
Lengua	16	2,6%	Arte	9	2,3%	**Tradición**	24	2,4%
Arquitectura	14	2,3%	Pueblo	8	2,1%	**Sociedad**	21	2,1%
Tradición	13	2,1%	Pertenencia	7	1,8%	**Arquitectura**	19	1,9%

Al preguntar si las emociones influían en la conservación del patrimonio se obtuvo un resultado favorable, más de lo esperable (Figura 1), pues todavía no se había explicado la importancia de los vínculos en la consideración patrimonial. El 62,9% manifestó que eran importantes, el 25,7% consideró que influían poco o nada, mientras el 11,4% no se posicionó de manera clara. Esta tendencia permitió inferir que el alumnado había desarrollado mayoritariamente cierta capacidad de empatía y sentimiento de pertenencia. Un resultado significativo dado que el grupo experimental habría de explorar una comunidad donde la carga simbólica del patrimonio sigue latente frente a sentimientos interiorizados e infravalorados.

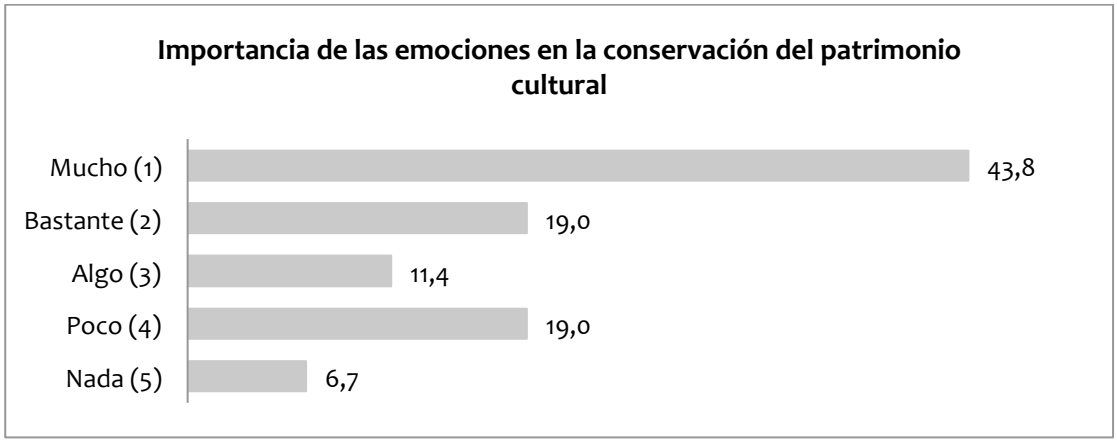


Figura 1. Importancia de las emociones (pre-test).

Pocos estudiantes conocían previamente el escenario de estudio (Portomarín) (Tabla 2). El número no permite extraer resultados estadísticos significativos (chi-cuadrado de Pearson), pero se ha decidido medir el grado de importancia atribuido a las emociones en la conservación del patrimonio, obteniéndose un resultado muy elevado (70,6%) en comparación con quienes no poseían conocimientos previos sobre el tema (39,5%).

Tabla 2.

Importancia de las emociones entre alumnado que conocía el lugar de estudio

	Grupo experimental		Grupo control	
	Recuento	**% de N columnas**	**Recuento**	**% de N columnas**
Mucho (1)	23	56,1%	23	35,9%
Bastante (2)	7	17,1%	13	20,3%
Algo (3)	1	2,4%	11	17,2%
Poco (4)	7	17,1%	13	20,3%
Nada (5)	3	7,3%	4	6,3%
Chi cuadrado = 7,393 con significación 0,117				

Por último, se midió la imagen construida sobre Portomarín. Se pretendía averiguar si estaban presentes tópicos sobre su traslado, generados desde la instrumentalización política del franquismo. La dictadura quiso presentar al Nuevo Portomarín como una mejora de habitabilidad para sus habitantes, sin considerar el desarraigo que provocaba.

Los datos muestran que el alumnado apenas disponía de información previa (Tabla 3). Tan sólo indicaron palabras asociadas el 24,42% del grupo (259 de las 1.060 respuestas posibles), siendo las más repetidas dos indicadores geográficos (*Lugo* y *Galicia)*. La imprecisión se refleja en la palabra mar, asociada a este pueblo de interior, probablemente por falsa inferencia del topónimo.

Una breve búsqueda de información en el aula permitió multiplicar considerablemente el número de respuestas, pasando de 259 a 758 (71,5%) y a registrar palabras algo más concretas, incluyendo *aguardiente* o *ruinas* (Tabla 3).

Tabla 3.

Palabras más asociadas con Portomarín (pre-test).

Totalidad de los participantes					
Sin información			**Con información**		
Palabras asociadas	**259**		**Palabras asociadas**	**758**	
Lugo	16	6,2%	Embalse	64	8,4%
Galicia	15	5,8%	Río Miño	61	8,0%
Embalse	11	4,2%	Lugo	41	5,4%
Pueblo	11	4,2%	Camino de Santiago	39	5,1%
Mar	10	3,9%	Puente	26	3,4%
Camino de Santiago	10	3,9%	Aguardiente	20	2,6%
Iglesia	10	3,9%	Ruinas	20	2,6%
Agua	8	3,1%	Iglesia	18	2,4%
Río	8	3,1%	Agua	14	1,8%
Miño	6	2,3%	Paisaje	12	1,6%

2ª fase. Visita a Portomarín

La visita permitió al grupo experimental recopilar información y aproximarse a testimonios de los vecinos, para conocer la falta de identificación con el nuevo núcleo y la nostalgia del

antiguo pueblo. La reunión con vecinos fue registrada en audio y video. El resto de encuentros con especialistas mediante un proceso de observación. Los resultados de esta fase se analizaron comparativamente en la última etapa a través de las propuestas educativas que diseñaron, tanto este grupo como el de control, sobre cómo restituir el desarraigo en Portomarín. Se buscaba comprobar en qué medida se incorporaron las vivencias conflictivas y problemáticas de esta comunidad con su patrimonio.

3ª fase. Cuestionario post-test

El análisis del post-test muestra resultados no demasiado alejados entre quienes visitaron Portomarín y los que no. Globalmente se reforzó la perspectiva simbólico-identitaria respecto a patrimonio, se intensificó la implicación emocional y se incrementó el conocimiento sobre Portomarín. Los resultados no se manifestaron, como se esperaba, de manera mucho más acusada en el grupo experimental que en el de control. La explicación podría basarse en dos motivos: 1) probablemente se produjo alguna transferencia de información entre el alumnado, compartiendo los testimonios tomados *in situ*; 2) el post-test midió sobre todo la eficacia de las actividades y explicaciones desarrolladas en el aula sobre el proceso de patrimonialización y el traslado de Portomarín. En consecuencia, los cuestionarios identificaron cambios en la consideración patrimonial desde la didáctica, más fácil de comprobar cuantitativamente que la argumentación crítica de las propuestas educativas analizadas en la siguiente fase, en las que adelantamos la existencia de diferencias significativas.

La identificación del patrimonio se mantuvo asociada a *identidad*, *historia* y *cultura*, y se redujo la consideración material a favor de una implicación empática a través de palabras nuevas como *emociones* y *vínculo* (Tabla 4). La apreciación monumental quedó relegada al último puesto.

Tabla 4.

Palabras más asociadas con Patrimonio Cultural (post-test).

Grupo de control			**Grupo experimental**			**Totalidad participantes**		
Palabras asociadas	**594**		**Palabras asociadas**	**403**		**Palabras asociadas**	**997**	
Identidad	42	7,1%	Historia	29	7,2%	**Identidad**	70	7,0%
Historia	32	5,4%	Cultura	28	6,9%	**Historia**	61	6,1%
Cultura	30	5,1%	Identidad	28	6,9%	**Cultura**	58	5,8%
Arte	22	3,7%	Conservación	17	4,2%	**Arte**	30	3,0%
Paisaje	15	2,5%	Emociones	16	4,0%	**Emociones**	25	2,5%
Monumento	14	2,4%	Sentimiento	10	2,5%	**Conservación**	22	2,2%
Vínculo	13	2,2%	Tradición	10	2,5%	**Paisaje**	22	2,2%
Sociedad	12	2,0%	Memoria	9	2,2%	**Tradición**	22	2,2%
Tradición	12	2,0%	Vínculo	9	2,2%	**Vínculo**	22	2,2%
Personas	11	1,9%	Arquitectura	8	2,0%	**Monumento**	18	1,8%

Esta tendencia permite explicar el resultado consolidado de que para el alumnado las emociones resultan importantes en la conservación patrimonial (Figura 2). Puede deberse a comprender que la transmisión de los bienes sobre los que se construyen procesos de identificación se fundamenta sobre todo en valores que la sociedad les atribuye desde el presente (Ballart; Fullola; Petit, 1996), la revisión de su significado según su conocimiento

informado, el impacto sobre sus sentimientos y la satisfacción de sus necesidades contemporáneas.

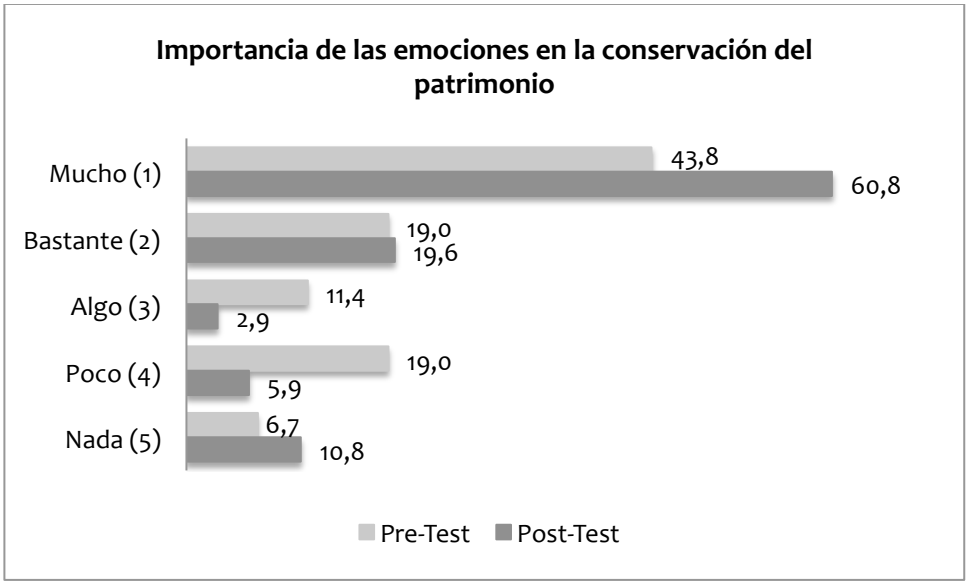


Figura 2. Emociones y conservación del patrimonio.

El incremento de la consideración de las emociones y el descenso de los indecisos se registró en los dos grupos de manera significativa, hubieran participado o no de la inmersión en Portomarín. La explicación podría residir en el conocimiento adquirido en el aula por todos ellos y también porque probablemente hayan compartido información antes de realizar el post-test.

Esta dinámica también se registró en relación a la imagen sobre Portomarín (Tabla 5), donde se aprecia una leve tendencia hacia la consideración material del patrimonio (*iglesia*, *puente*) entre el grupo de control, frente a la aproximación holística del experimental, que incluye entre sus respuestas temáticas investigadas *in situ* e incorpora la *memoria* como elemento diferenciador. Todo el alumnado continuó asociando Portomarín con *embalse* y *Camino de Santiago*, si bien destaca *traslado* y *desarraigo* como reflejo del conflicto patrimonial que los mayores de la comunidad todavía aspiran a que se repare o, al menos, que no se olvide.

4ª fase. Propuesta educativa

Los resultados obtenidos en la 4ª fase permiten validar la hipótesis. Se encargó a la totalidad de los participantes el diseño de una propuesta educativa para restituir el desarraigo en Portomarín. Se identificaron divergencias discursivas entre el grupo experimental y el de control, a partir de los códigos utilizados en el análisis de la argumentación sobre la elección temática (se pidieron 5 razones explícitas) y el enfoque escogido para su desarrollo (Tabla 6).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 5.

Palabras más asociadas con Portomarín (post-test).

Grupo de control			Grupo experimental			Totalidad de los participantes		
Palabras asociadas	**577**		**Palabras asociadas**	**398**		**Palabras asociadas**	**975**	
Embalse	35	6,1%	Embalse	27	6,8%	**Embalse**	62	6,4%
Camino de Santiago	30	5,2%	Aguardiente	19	4,8%	**Camino de Santiago**	43	4,4%
Iglesia	27	4,7%	Traslado	19	4,8%	**Traslado**	43	4,4%
Puente	26	4,5%	Desarraigo	15	3,8%	**Aguardiente**	35	3,6%
Traslado	24	4,2%	Camino de Santiago	13	3,3%	**Desarraigo**	35	3,6%
Desarraigo	20	3,5%	Camino	12	3,0%	**Iglesia**	32	3,3%
Lugo	19	3,3%	Patrimonio	12	3,0%	**Puente**	31	3,2%
Cultura	17	2,9%	Turismo	12	3,0%	**Turismo**	28	2,9%
Aguardiente	16	2,8%	Historia	11	2,8%	**Lugo**	27	2,8%
Turismo	16	2,8%	Cultura	8	2,0%	**Patrimonio**	26	2,7%

Tabla 6.

Códigos de análisis: diferencias discursivas

Orientación de discurso a actores	Valoración instrumental del patrimonio	Valoración expresiva del patrimonio
Orientación hacia alumnos	Atribución de valor desde el visitante	Discursos de identidad vinculada a patrimonio
Orientación hacia el pueblo (como marca)	Énfasis en patrimonio monumental	Valor de la conexión intergeneracional
Orientación hacia el pueblo (como comunidad)	Énfasis en aspectos económicos	Valor del patrimonio no monumental
Orientación hacia visitantes	Turismo como elemento de restitución	Valor educativo vinculado al patrimonio
		Vinculación de patrimonio y memoria colectiva

Temas. El grupo de control optó mayoritariamente por los monumentos y el Camino de Santiago, elementos adscritos al nuevo Portomarín como enclave turístico, como marca, para proyectar una revisión contemporánea de su dimensión identitaria, centrándose sobre todo en la parte tangible, sin conexión con el pasado. El grupo experimental escogió elementos patrimoniales vinculados con el pueblo original (fotografías, ruinas, memoria) para (re)construir un discurso de cohesión y pertenencia incorporando vivencias comunitarias, permitiendo comprender la historia como un proceso acumulativo (Tabla 7).

Orientación de discurso a actores. Ambos grupos diseñaron actividades para alumnado de educación primaria. Quienes visitaron Portomarín se centraron preferentemente en escolares y vecinos locales, para transferir conocimiento y crear comunidad de aprendizaje que conservara la memoria en un proceso abierto de intercambio. Ofrecieron, además, argumentos referidos a la responsabilidad compartida de construir un discurso vinculado a la empatía emocional. Quienes no experimentaron la inmersión en el contexto, dirigieron la actividad fundamentalmente a escolares foráneos y visitantes, reduciendo las alusiones a la comunidad local y asumiendo Portomarín como marca, advertida de manera descontextualizada en su patrimonio material, como atractivo turístico (Tabla 8).

Tabla 7.

Distribución temática de propuestas

Temas	Grupo control	Grupo experimental
Aguardiente	1	-
Camino de Santiago	4	-
Capilla de As Neves	3	-
Iglesia San Pedro	1	-
Flora y entorno	2	-
Fotografía	-	4
Iglesia San Xoan	3	-
Memoria histórica	-	2
Nuevo Portomarín	2	-
Viejo Portomarín	1	3

Tabla 8.

Orientación de discurso a actores.

Grupo	Código	Categoría	Cita
Grupo experimental	Orientación de discurso a actores	hacia escolares	La memoria histórica está siendo olvidada por las nuevas generaciones (…). Creemos que la escuela juega un papel fundamental en la preservación de un hito que significó un antes y un después para muchos de los vecinos/as que en la actualidad aún residen en Portomarín, ya que otros tantos, migraron hacia Lugo y aledaños, al ver inundado su pueblo. (C1-G1)
		hacia el pueblo (comunidad)	Es importante fomentar el sentimiento de pertenencia y el sentimiento identitario entre los habitantes de Portomarín, de forma que los más jóvenes conozcan los orígenes del pueblo, que los valoren y se sientan orgullosos de los mismos. (C1-G5)"
Grupo control	Orientación de discurso a actores	hacia el pueblo (marca)	No son pocos los peregrinos que hacen un alto en su camino o desvían su ruta para degustar los productos gastronómicos más destacados de este pequeño municipio -entre ellos la tarta de Portomarín, el aguardiente o las anguilas-, algunos ya con reconocimiento internacional. (C5-G5)
		hacia visitantes	Una de las curiosidades del pueblo de Portomarín es que por él pasa la "Ruta Xacobea", por lo que consideramos que es un aspecto relevante para la población portomarinense, así como para los visitantes que vienen a Galicia a conocer su historia e identificarse con ella. (C2-G3)

USC

Valoración instrumental del patrimonio (Grupo de Control). En el grupo de control han estado presentes referencias al patrimonio desde un enfoque utilitario (Tabla 9). Las

argumentaciones parecen atribuir valor a Portomarín y a su patrimonio desde el atractivo o el impacto que generan en el visitante (agente externo). Explican que si la comunidad local ve que los foráneos sienten interés por lo suyo, se despierta en ella un sentimiento de orgullo y auto-estima. Ponen énfasis en el patrimonio monumental sobre otras dimensiones que pudieran coincidir con un enfoque holístico, centrándose en edificaciones y elementos que evocaran imágenes de caracterización. Proponen restituir el desarraigo mediante iconos y atributos de valor asignados desde fuera como la declaración Patrimonio de la Humanidad del Camino de Santiago. Algunas propuestas reconocen como elementos de auto-reconocimiento para construir un nuevo proceso de re-significación patrimonial, el turismo centrado en esta ruta de peregrinación y su contribución económica.

Tabla 9.

Valoración instrumental del patrimonio. (Grupo control)

Grupo	Código	Categoría	Cita
Grupo control	Valoración instrumental del patrimonio	Atribución de valor desde el visitante	Pensamos que acercar a los vecinos a su cocina tradicional y que vean lo valorada que es por sus no habitantes, hará que ellos mismos la valoren más y se sientan más vinculados a sus tradiciones, reduciendo así este desarraigo. (C5-G5)
		Énfasis en patrimonio monumental	Además de presidir la Plaza Mayor de Portomarín, [la iglesia] es el mayor reclamo del pueblo ya que no existe ningún otro elemento arquitectónico que destaque tanto por su tamaño y aspecto como este templo. Es una parada casi obligatoria para los peregrinos y para los amantes del estilo románico. (C5-G6)
		Énfasis en aspectos económicos	Que Portomarín sea un pueblo con ciertas particularidades hace que podamos trabajarlas con diferentes materiales y recursos y, que todo ello, tenga como finalidad captar turistas para dar a conocer la identidad y patrimonio del municipio. Sin lugar a duda, esto repercutirá en su economía y en la de sus habitantes, favoreciendo su calidad de vida. (Grupo de control C2-G3)
		Turismo como elemento de restitución	Este elemento patrimonial es el causante de que el número de turistas en el pueblo aumente cada año, contribuyendo así, no solo en su economía, sino también en su reconocimiento. (…) dar a conocer estos hechos a los habitantes del pueblo -o hacerlos conscientes de ello- contribuiría positivamente a restituir el desarraigo que estos sienten y a que conozcan y valoren el valor del Camino de Santiago en su municipio, a la vez que serviría para evitar en ellos la turismofobia. (Grupo de control C5-G5)

USC DE COMPOSTELA

Valoración expresiva del patrimonio (Grupo Experimental). Las propuestas del grupo experimental adoptaron un enfoque simbólico (Tabla 10). Se da prioridad a la perspectiva identitaria. Incluso al escoger elementos materiales, como las ruinas del antiguo núcleo o

fotografías históricas, el tratamiento ha divergido respecto al grupo de control. Aunque también en éste se registraron algunos discursos sobre identidad, estaban centrados en la exaltación de hitos, excepto una propuesta que se ocupó del viejo Portomarín, con enfoque similar a quienes habían participado de la inmersión en la comunidad.

El grupo experimental afrontó el desarraigo recuperando vivencias y relatos de lo cotidiano, destacando la necesidad de conservar su memoria (patrimonio) en la comunidad (agente interno) mediante la educación, la transmisión intergeneracional y la consolidación de lazos relacionales y empáticos a través de una historia compartida, a la que poder incorporar otros elementos patrimoniales y nuevos elementos de arraigo e identificación.

Tabla 10.

Valoración expresiva del patrimonio. (Grupo experimental)

Grupo	Código	Categoría	Cita
Grupo experimental	Valoración expresiva del patrimonio	Discursos de identidad vinculada al patrimonio	Proporcionándoles la información necesaria, pueden llegar a comprender la situación y el sentimiento de desarraigo por lo que pasaron sus familiares, creando así un sentimiento de identidad. (C4-G2)
		Valor de la conexión intergeneracional	Creemos que las nuevas generaciones deben ser conocedoras de ese pasado que, sin lugar a dudas, tiene mucho que decir sobre el presente, y más en una villa como Portomarín, con un pasado tan cargado de emociones encontradas, desgracias… (C2-G1)
		Valor del patrimonio no monumental	… algunos de los habitantes del pueblo, sin embargo, aún conservan fuertes lazos de unión con su antiguo hogar, conservando recuerdos en forma de fotografías y documentos, así como aquello que pudieron salvar de la construcción de la presa. La importancia de estos lazos aún existentes es un factor a tener en cuenta. Además, es una buena ocasión para poder descubrir cómo era la vida antiguamente. (C3-G4)
		Valor educativo vinculado al patrimonio	Con esta propuesta intentamos (…) despertar en el alumnado la motivación y el interés por este singular pueblo, generar actitudes de posicionamiento, argumentación y una reflexión crítica además del valor y respeto por los sentimientos de desarraigo que sintieron los habitantes en el momento en el que fueron expulsados de sus casas. (C2-G2)
		Vinculación de patrimonio y memoria colectiva	La participación de las personas del entorno, en especial de aquellos habitantes que fueron víctimas del desarraigo que supuso el traslado de la villa, que recuerdan nítidamente como era el viejo Portomarín y que a su vez enriquecen la actividad. Consideramos esencial su participación ya que pretendemos, por una parte, que los niños y niñas sean conscientes del desarraigo del que fueron víctimas los habitantes de la villa antigua y también que estas personas se sientan partícipes de la conservación del viejo Portomarín en la memoria colectiva. (C4-G1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De los resultados de esta 4ª fase de análisis se pueden inferir dos modelos de restitución divergentes: proceso de restitución exógena (grupo de control) y proceso de restitución endógena (grupo experimental) (Figura 3).

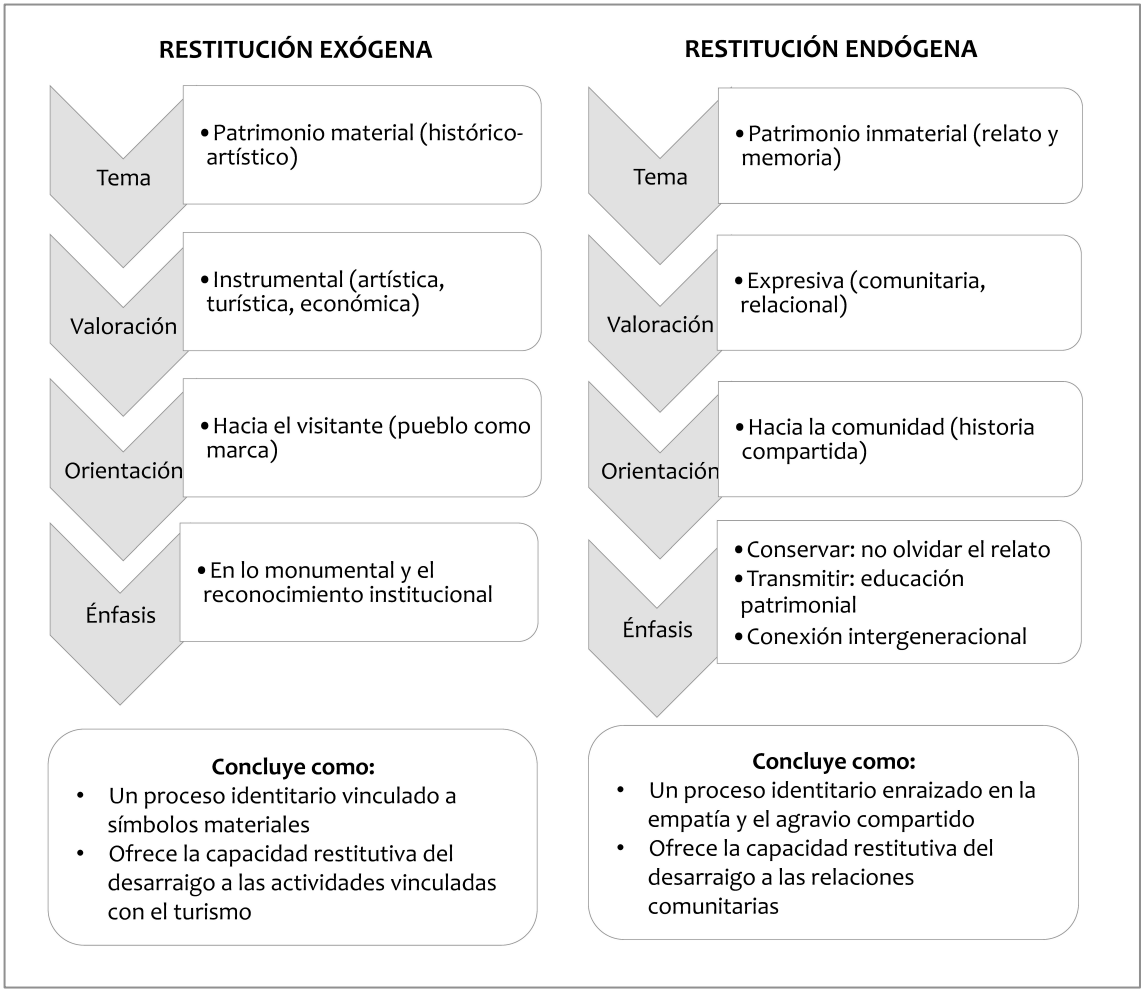


Figura 3. Propuestas educativas: Dos modelos de restitución divergentes.

Conclusiones

La coherencia de los resultados permite confirmar la hipótesis. El profesorado en formación que ha entrado en contacto directo con elementos patrimoniales, y no sólo los identifica desde el aula, incorpora vivencias de las personas (dimensión emocional) a sus propuestas educativas.

Los análisis cuantitativos muestran que las actividades programadas en el aula transforman las percepciones de los futuros docentes sobre su perspectiva de patrimonio y sus imágenes hacia el espacio de referencia (Portomarín). Sin embargo, estos datos remiten a la memoria episódica, a corto plazo, que se manifiesta en los cuestionarios pre-test y post-test, pero no en actividades didácticas diseñadas posteriormente, sobre la controversia que rodea a la restitución del desarraigo, la re-significación patrimonial y la construcción de identidad en aquel escenario.

Se constatan discursos divergentes entre quienes visitan el contexto de estudio (grupo experimental) y los que no (grupo de control). Los primeros incluyen elementos emocionales y empáticos, autorreferencias y comentarios que incorporan la experiencia compartida con la comunidad de estudio. Cuentan con información procedente de fuentes orales primarias que les permiten desarrollar su capacidad de argumentación crítica. Buscan como tema central dimensiones patrimoniales de carácter transversal y cohesión social que permitan construir relatos sobre identidad compartida. Los segundos, por el contrario, ofrecen discursos más impersonales, centrados en estereotipos patrimoniales y desprovistos de elementos contextuales. Dan mayor importancia a la atribución del reconocimiento foráneo, que al construido por la población local. Centran su valoración en la dimensión económica del patrimonio, vinculada con el turismo.

De los resultados se puede inferir que la educación patrimonial resulta transformadora cuando su reto consiste en enfrentarse *in situ* al pasado traumático a través de las memorias personales. Fomenta la construcción de una ciudadanía democrática formada en valores y favorece que no se olvide el trauma sufrido. Contribuye a curar la memoria reprimida "tanto con fines de construcción de identidad como de construcción de un futuro comprometido con los 'nunca más'" (Verenos; Toledo, 2009: 204). Su orientación ética coincide con la pedagogía de la memoria en situaciones de violencia política, donde se apela al posicionamiento crítico de quien persigue reconstruir este legado "sin una pretensión de neutralidad, sino con el compromiso de devolver la voz a quienes les ha sido negado este derecho en la historia" (Ortega; Castro, 2010: 87). En consecuencia, es deseable que la educación patrimonial tenga más presencia en la formación inicial del profesorado, para abordar problemas sociales relevantes, entre ellos, la recuperación de la memoria como patrimonio vivencial.

Referencias

Ballart i Hernández, J., Fullola I Pericot, J. Mª, Petit i Mendizábal, Mª A. (1996). El valor del patrimonio histórico. *Complutum Extra*, 6, 215-224.

Castro Fernández, B. (2010). *El redescubrimiento del Camino de Santiago por Francisco Pons Sorolla*. Santiago de Compostela: S. A. de Xestión do Xacobeo.

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

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

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. (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.

Gavett, B., Horwitz, J. (2012). Immediate List Recall as a Measure of Short-Term Episodic Memory: Insights from the Serial Position Effect and Item Response Theory. *Archives of Clinical Neuropsychology*, n. 27 (2), 125–135.

Marcos Arévalo, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gazeta de Antropología*, n. 26 (1).

Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y nudos*, n. 28 (3), 81-91.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Otero-Pailos, J. (2009). Mnemonic Value and Historic Preservation. En: Treib, M. (Dir.) S*patial Recall*. P. 240-259. Londres: Routledge.

Verenos Ruiz-Tagle, D., Toledo Jofré, Mª I. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 199-220.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PUBLICACIÓN 3

Castro Fernández, B.; López Facal, R.; Jiménez Esquinas, G. y Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez y R. López Facal (coord.) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 283-306). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b18091

INDICADORES

Citas recibidas

- Citas en Scopus: 2 (06-10-2023)
- Citas en Dialnet Métricas: 1 (15-10-2023)

SPI (Scholarly Publishers Indicators)

- Q1. Ranking General. Puesto 5 de 96. ICEE 642
- Q2. Ranking Educación. Puesto 13 de 28. ICEE 21

Otros indicadores

- Estudio financiado por la Agencia Estatal de Investigación y fondos FEDER de la UE: PGC2018-094491-B-C31 y PGC2018-094491-B-C3.
- Publicación Open Acess no gratuito.

La aportación de la doctoranda al trabajo se ha registrado en toda la investigación, desde la conceptualización del tema objeto de estudio y el diseño metodológico, hasta el trabajo de campo, pasando por la preparación del borrador original y la redacción del texto final. Asume, además, el rol de autora correspondiente. Las personas coautoras autorizan su inclusión en esta tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Autorización de la editorial

AW: Permission

Benjamin Kloss <b.kloss@peterlang.com>
en nombre de
Hermann Ühlein <H.Uehlein@peterlang.com>
Lun 11/04/2022 8:15
Para: CASTRO FERNANDEZ BELEN MARIA <belen.castro@usc.es>

Dear Ms. Castro,

thanks a lot for your email to my colleague Hermann Ühlein
who I am currently representing because he is on holiday.

We can you grant permission for the use of the chapter in your PhD dissertation,
provided the thesis will not be published with the aim of financial profit.

Best regards

Benjamin Kloss

Von: CASTRO FERNANDEZ BELEN MARIA <belen.castro@usc.es>
Gesendet: Freitag, 8. April 2022 17:52
An: Hermann Ühlein <H.Uehlein@peterlang.com>
Betreff: Permission

Dear Mr. Ühlein,

My name is Belén Castro-Fernández and I am a professor at the University of Santiago de Compostela (Spain).

I am writing to request permission to use, in my second doctoral thesis by compendium of publications, the chapter 13 posted on Peter Lang as mentioned below:

> Cosme Jesús Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez and Ramón López Facal (Eds.) (2021). *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*. ISBN 978-3-631-81897-8 (Print).

The authorisation would only imply its reproduction in this doctoral thesis, which does not have an economic or profit intention.

Editors of the Handbook have been informed yet and they gave their acceptance.

A prompt reply would be appreciated.

Kind Regards,

Belén Castro

Belén Mª Castro Fernández

Vicedecana e Coordinadora do Máster en Profesorado

Facultade de Educación

Universidade de Santiago de Compostela

15782 Santiago de Compostela

Teléfono: (+34) 881 812 072

Emotional Cartography of Everyday Heritage via Photography

Cosme Jesús Gómez Carrasco,
Pedro Miralles Martínez and
Ramón López Facal

Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography

PETER LANG

Bibliographic Information published by the Deutsche Nationalbibliothek
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at http://dnb.d-nb.de.

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, and FEDER EU funds, grant numbers PGC2018-094491-B-C31, PGC2018-094491-B-C32, PGC2018-094491-B-C33; and "Seneca Foundation. Regional Agency for Science and Technology", grant numbers 20638/JLI/18 and 20874/PI/18.

ISBN 978-3-631-81897-8 (Print)
E-ISBN 978-3-631-84838-8 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-84839-5 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-84840-1 (MOBI)
DOI 10.3726/ b18091
© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2021
All rights reserved.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

All parts of this publication are protected by copyright. Any utilisation outside the strict limits of the copyright law, without the permission of the publisher, is forbidden and liable to prosecution. This applies in particular to reproductions, translations, microfilming, and storage and processing in electronic retrieval systems.

This publication has been peer reviewed.

www.peterlang.com

Belén Castro-Fernández, Ramón López Facal, Guadalupe Jiménez_Esquinas, and Daniel Schugurensky

Chapter 13 What can be learned from decontextualised heritage?[1]

Abstract: This paper analyses the perceptions of trainee primary education teachers on the inclusion of relevant and socially conflictive issues in heritage education. In university classes, a strategy based on collaborative learning and research methodology oriented towards the development of critical thinking is taught. Places which have been flooded by the construction of dams are studied due to the conflict which this causes between local interests and social benefit. This research employs mixed methods in order to analyse the perceptions of trainee teachers regarding conflictive heritage and its use in the classroom. The learning is evaluated in order to understand social problems and to analyse to what extent they consider that such issues can contribute towards constructing a socially committed citizenship. The results show that trainee teachers modify their perceptions regarding how to approach heritage education when research methodology is incorporated into their training process.

Keywords: Teacher training, Heritage education, Social problems, Conflict, Critical thinking

Introduction

The conflict which surrounds certain types of heritage is frequently attributed to situations of political violence in which oppression or social confrontation have led to pain and trauma. In such situations, heritage has been the object of attack during armed conflicts, opening up debate on the morality of the destruction of heritage (Frowe and Matravers, 2019). In Spain, the semantic attribute "conflict" has been linked with historical memory and the Francoist dictatorship (1936–1975). In the present day, uncomfortable heritages which have a symbolic legitimation but which nobody wants to recognise (Prats, 1997) coexist with others which the perspective of time and the desire for conciliation have sought to forget or to conceal.

1 This research is part of the coordinated projects PGC2018-094491-B-C31 with funding from the Spanish State Research Agency (AEI) and the European Regional Development Fund (ERDF).

So-called low intensity or low impact conflicts, in which heritage becomes a scenario of confrontation (Sánchez and Jiménez, 2016) are linked with everyday life. The decision to build dams which flood inhabited places gives rise to situations which are difficult to resolve if they are not handled democratically. The construction of a dam and the loss of a local heritage generate a social conflict with conflicting views regarding who has the legitimacy to take the decision to flood a territory or not. Furthermore, the mechanisms of restitution to be put in place for the area in question and how the possibility of moving buildings to a new location is evaluated are also conflictive issues.

Communities which create, protect and transmit heritage do not generally participate in this debate, giving way to a narrative which excludes the most vulnerable. In order to manage heritage conflicts and to promote peaceful coexistence, it is necessary for communities to regain the leading role. The ethical principles for the safeguarding of intangible cultural heritage drawn up by UNESCO state that the community must play a key role in the identification of the main threats to its heritage, among which is its decontextualization: "Communities, groups and, where applicable, individuals should play a significant role in determining what constitutes threats to their intangible cultural heritage including the decontextualization, commodification and misrepresentation of it and in deciding how to prevent and mitigate such threats"(UNESCO, 2015).

The term "decontextualised heritage" alludes to the process of the forced relocation of a community and, with it, the loss or alteration of the meaning and physical or intangible nature of its heritage. This process causes a conflict of interests and an exchange of opinions regarding the relocation of the group and the resignification of its heritage. It makes the recovery of local memory and the reconstruction of a shared identity difficult. Decontextualised heritage becomes a controversial issue and dealing with it in the classroom may favour the formation of a citizenship with a critical conscience and the capacity for acting accordingly.

The main objective of the present study is to identify the perceptions of trainee teachers regarding how to include relevant and socially conflictive issues when designing heritage education activities for primary schoolchildren. In their classes at university, they analyse certain places which have been flooded by the construction of dams. The learning sequence is based on collaborative learning and research methodology. Several dilemmas are proposed in order to encourage their investigative, ethical, emotional, reflective and argumentation skills. Situations are approached in which the loss of local heritage and the

spheres of everyday coexistence have been imposed. The trainee teachers must evaluate the heritage and its local and cultural context.

The following specific objectives have been formulated:

- Specific objective 1 (SG1). To analyse the perceptions of trainee teachers regarding heritage and its use in the classroom.
- Specific objective 2 (SG2). To evaluate the learning of trainee teachers in the understanding of problems via the handling of sources, historical contextualisation, comprehension and critical argumentation and ethical commitment.
- Specific objective 3 (SG3). To analyse to what degree they assume the usefulness of heritage education in dealing with conflictive and socially relevant issues in the primary classroom.

The training of teachers in dealing with heritage conflicts

Heimberg (2010: 49) defines education for democratic citizenship as the "reasoned and critical study of social problems based on the disciplinary knowledge of the social sciences." Dealing with relevant social problems makes it possible to promote democratic habits, such as respect for conflicting opinions in a plural society. It requires the teacher to have developed civic skills and methodological strategies which facilitate interaction among pupils.

Conflicts are inherent to human relationships and studying real problems helps pupils to learn how to manage them (Soley, 1996). Working on controversial issues "stimulates critical conscience, helps to build opinions and reasoned judgments, to accept positions different to our own, promotes participation and connects the reality of the world, its conflicts and its complexity with the knowledge acquired at school" (Santisteban, 2019: 63).

The selection of the controversial issue is as important as the attitude of the teacher when approaching it in the classroom. Heimberg (2010) states that teachers should avoid false neutrality: they must show their point of view in order to demonstrate to their pupils that several legitimate opinions can coexist. López and Santidrián (2011) classify the way in which teachers approach conflictive issues: (a) the teacher avoids discussion: exclusive neutrality; (b) the teacher indoctrinates: exclusive partiality; (c), the teacher stays on the side-lines: neutral impartiality; (d) the teacher expresses his/her own opinion but does not impose it and encourages debate: committed impartiality. This research investigates whether future teachers assume the latter attitude when approaching social conflicts.

Heritage stirs up contradictory attitudes. At times, economic profit and political instrumentalisation interrupt or modify the process of social identification. Heritage tourism has played a significant role in the construction of national identity (Light, 2015). However, it often leads to discrepancies: a source of income or a sense of property – "for them" or "ours"; memory or amnesia – natural narrative or indifference due to lack of knowledge; desiccation or renovation – anachronic preservation or contemporary social: "The making of heritage may give rise to two opposing impacts simultaneously – increased social cohesion and place pride, on the one hand, and envy and competition (and, thus, social atomisation), on the other hand – and residents are totally cognizant of the tension between the two" (Silva, 2014, 14). Managing these disputes entails an exercise in seeking consensus among the community and other agents involved in the guardianship of heritage.

The practice of historical thinking makes it possible to understand interaction between the past and the present in order to take grounded decisions looking to the future. In teacher training, principles regarding the value of cultural heritage to society must be present in order to "establish processes for conciliation to deal equitably with situations where contradictory values are placed on the same cultural heritage by different communities;" (Council of Europe, 2005, Art. 7). Heritage is not something which has passed and is closed. Rather, it is a reviewable link from the present among the members of a community in order to understand the meanings of their union.

Method

The research hypothesis is that investigating a relevant and socially conflictive heritage problem employing case studies as a strategy facilitates the formation of critical thinking.

Tools

Four tools have been employed for measuring students' perceptions regarding how to approach relevant and socially conflictive issues from the perspective of heritage education, the improvement of knowledge and the semantic contextualisation of heritage and of its educational potential.

- Tools 1 and 2 (SG1). Pretest and posttest questionnaires on heritage and its use in the classroom.
- Tool 3 (SG2). Group work: A case study on decontextualised heritage.

– Tool 4 (SG3). A semi-structured questionnaire for individual critical reflection.

Tools 1 and 2 had previously been employed in a study with a group of trainee teachers in order to measure the transformative capacity of heritage education from an experience-based approach. On this occasion, the focus was on the traumatic past of a community which was forcibly removed to another location due to the construction of a dam which flooded a town of medieval origin (Castro and López, 2019). The same tools were used to confirm its validity. Changes in the conception of heritage and in discursive associations were measured.

Tool 3 collected narratives which were contextualised and argued in small groups on the study of a conflictive case and reflections after pooling information with the group as a whole. The aim was to show that learning based on the resolution of social problems contributes to forming social and critical thinking.

Tool 4 was submitted to validation by an expert in history and heritage education, which made it possible to adapt it in terms of structure and content. The changes introduced contributed to reducing the number of questions from 32 to 18, refining the statements to facilitate understanding and avoiding responses which were too open and dichotomic. The questionnaire was designed to analyse the students' reflections regarding: (a) the social conflict generated by the case study, (b) the role of education in developing the capacity for critical thinking when faced with social problems related with heritage; and (c) the strategy of critical training based on social problems dealt with in the classroom.

Characterisation of the sample

An intentional and deliberate sample of 29 students was selected for the pretest, 24 of whom were maintained for the rest of the tools. The 24 people who participated in all of the tools are taken as a reference point: 17 women and 7 men. Twenty of them were less than 25 years of age; three were between 25 and 30 and only one was older than 30.

Selection criteria: students from the 3rd and 4th years of the undergraduate primary education degree at the University of Santiago de Compostela during the 2019–2020 academic year who took the optional subject "History, heritage and education in Galicia." The group had some prior knowledge of heritage education. More than half (51.7 %) stated that they had obtained this knowledge

during their degree, while a minority (10.3 %) had done so in an extracurricular manner.

Procedure

1st Phase. Starting point: pretest questionnaire at the beginning of the course

Twenty-nine pretest questionnaires containing 13 questions (tool 1) were distributed in order to discover the students' perception of heritage and its educational potential in accordance with objective 1 of this study.

2nd Phase. The contextualisation of the learning sequence

Work was carried out in class on the specific contents of the subject, such as heritage education for the construction of a democratic citizenship, the role of heritage in schools, the legal context of heritage education and the process of heritagisation and the construction of identities. At the same time, the decontextualised heritage of Portomarín, a small town in the interior of Galicia flooded in 1963 by the construction of a dam, was examined. A new town was built at a nearby location and some buildings were moved brick by brick. The trauma of the conflict remains latent but concealed among the town's population due to a lack of intergenerational dialogue (Castro and López, 2018, 2019). This is a controversial issue which seeks to promote the capacity of reflection among the students by way of research. In other words, they are encouraged to learn to apply concepts, to analyse social phenomena, to take decisions and to contribute alternatives in a reasoned manner.

3rd Phase. Development: research and case study

In a context of cooperative learning (Johnson, Johnson and Holubec, 1994) the students were required to investigate the flooding of Portomarín in small groups. This collaborative process of analysis of the case promotes responsibility and the students' control over their own learning, enabling them to plan, supervise and evaluate it (Coll, Mauri and Onrubia, 2006). It also contributes to developing the competence of learning to learn with a critical sense (Zahonero and Martín, 2012).

Working in small groups responds to objective 2, which seeks to evaluate the capacity for integral understanding of conflicts associated to heritage via the analysis of problems, the correct handling of sources, historical

contextualisation, critical argumentation and ethical commitment. The students employ the above-mentioned skills and must also situate and characterise the educational potential of the case, and heritage contents in general, in primary education.

Four group assignments (tool 3) were made on the problems caused by the construction of dams in Aswan (Egypt), Capel Celyn (Wales), Uglich (Russia), and Ilisu (Turkey). These are all places in which the exploitation of hydroelectric energy generated conflict directly affecting the heritage of the local area. The forced removal to which the inhabitants of these places were subjected led to a process of the multifaceted revision of identity, similar to the case of Portomarín explained in class. When examining these cases, the students were required to identify and define the heritage elements in conflict, to situate the poles of the confrontation and, above all, to propose a possible adaptation for primary education.

Each group worked on a conflictive situation, employing a structured process of research: (1) presenting the case connected with the problem of conflictive heritage and arguing the social and educational value of the topic; (2) identifying and explaining the causes and intentions which led to the destruction of the heritage site in question; (3) constructing their own interpretation of the problem by way of contrasting data and relevant materials; (4) selecting and justifying four representative images of the dimensions analysed in the case study; (5) evaluating to what extent the problem could be adapted to the primary classroom in this context. This learning sequence aims to teach the students how to elaborate a historical explanation of a conflictive social problem.

The students presented their projects to their classmates and a pooling of information was organised regarding the application of the knowledge learned to nearby social conflicts. A virtual chat room was also made available in order to gather the students' opinions. In this way, it was hoped that the development of communicative competences could be encouraged by way of dialogue, informed opinion and the critical interpretation of the problems analysed.

4th Phase. Evaluation of the learning sequence and prospects for a desirable future: semi-structured questionnaire

Objective 3 of the study seeks to discover to what degree trainee teachers consider that heritage education can contribute towards building desirable future action based on socially relevant problems. A semi-structured questionnaire (tool 4) was employed, making it possible to reflect individually on the corresponding case study and to evaluate the learning sequence implemented.

Twenty-four questionnaires were completed which revealed the trainee teachers' conceptions on the research method for dealing with conflictive problems in the classroom, aimed at the socialisation and formation of their pupils as citizens.

5th Phase. Posttest questionnaire

In order to achieve the first specific objective and to contrast the data collected in the first phase, the 24 posttest questionnaires of six questions (tool 2) were distributed. This questionnaire evaluated the evolution of the students' knowledge and their associations regarding heritage and its educational use.

Data analysis

A mixed methodology, differentiated for each tool, was designed:

Quantitative

Quantitative methodology was applied for tools 1, 2 and 4. The data were processed with the SPSS program. A joint database for tools 1 and 2 was created, along with a specific one for the critical reflection of tool 4. The variables were categorised, and the open questions recoded according to a criterion of simplicity in order to facilitate the operability and comparability of the responses. Subsequently, a statistical analysis of the data was carried out. In the first stage, a frequency analysis was carried out in order to discover the direct results of the questions. Afterwards, a chi-square significance analysis was carried out in order to explore the relationships between the different variables. The values yielded were not conclusive due to the reduced size of the sample. In addition to the frequency analysis, descriptive analyses were carried out in the measurement or evaluation scale variables in order to obtain mean scores.

As far as the words solicited in the pretest and posttest questionnaires regarding heritage and Portomarín are concerned, a frequency analysis was carried out in order to dump these results in the Nvivo program, which then generated word clouds. In addition to this quantitative exploitation, the questions were also analysed qualitatively, taking into consideration the semantic field of the words obtained. This procedure is explained in the following section.

Qualitative

The research contained three elements which required qualitative analysis: the words solicited in tools 1 and 2, the work carried out by the students on a case

study of decontextualised heritage, which constitutes tool 3, and a large proportion of the responses and reasonings contained in tool 4. These are sources with different qualities which have required individualised approaches.

A frequency analysis was carried out in order to discover the incidence of the different words in each question. These words were categorised in a deductive manner and were compared between their stages, paying particular attention to the beginning and the end of the learning sequence developed. In order to facilitate the visualisation of these results, the frequencies were dumped in the Nvivo program, by way of which word clouds were obtained.

A double analysis was carried out of the students' work. First of all, a critical reading was made in order to identify contents relating to the teaching of decontextualised heritage. The different components which proved to be representative of the topic of the research were placed in a table, from which the critical analysis was complemented by the visualisation of word clouds.

In order to analyse the critical reflection (tool 4), the students' responses were read and a frequency analysis of the recoding of their justifications and reflections was carried out.

Results

Specific objective 1. To analyse the perception of trainee teachers regarding heritage and its use in the classroom

The comparative analysis of tools 1 and 2 indicate an increase in the consideration that emotions have an influence on the preservation of heritage. The mean score increased from 4.62 in the pretest to 4.75 in the posttest. Between these two moments, the students matured their justifications and related them more with heritage education in the posttest (Tab. 1). The change of perspective stands out compared to emotions as conditioning factors of perception: from a majority of answers in the pretest to a minority in the posttest. The importance attributed to emotions in strengthening or generating a link with heritage remained stable. The value attached to the role of emotions in the development of feelings of identity in cultural terms increased. In other words, a change occurred from primary recognition of emotions as a factor in perception to an argumentation construction, which explains the transformation of the justifications focused on perception to those which point towards their effect on the link with heritage and its preservation.

The students evaluated the importance (on a scale of 1 to 5) of different educational activities relating to heritage (Fig. 1). The most highly-valued option in

Tab. 1: Evaluation regarding emotions

Justifications	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
They affect our perception and capacity of identifying heritage	12	41.4	4	16.7
They generate/strengthen the link with heritage	10	34.5	9	37.5
They foster a good attitude towards preservation	4	13.8	6	25
They strengthen feelings of ownership/identity	1	3.4	5	20.8
They need to be taught at school	1	3.4	-	-
They develop community links	1	3.4	-	-
Total	29	100	24	100

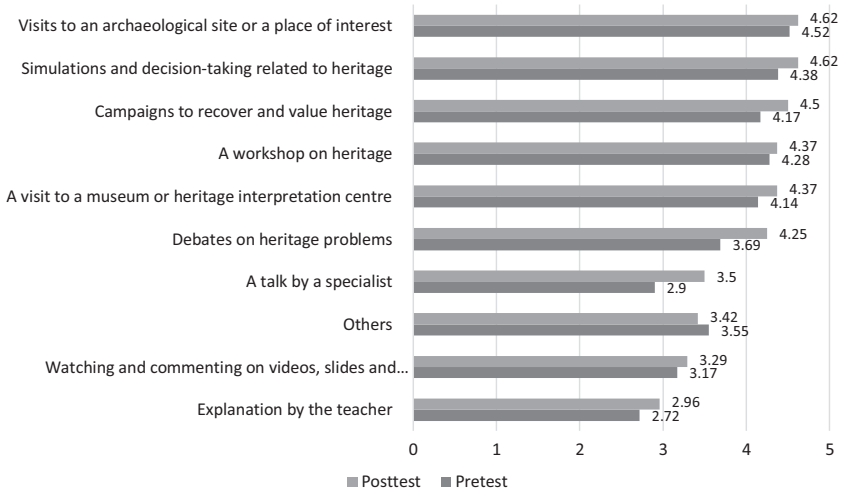


Fig. 1: Mean evaluation of educational activities

both questionnaires was direct contact with heritage elements through visits to sites or specific places (the score improved in the posttest). The development of the subject served to increase their evaluations of all the educational activities proposed. Talks by specialists was the element whose score improved the most, going from 2.9 to 3.5. The worst-valued element in both cases was explanation by the teacher, which did not exceed a score of 3 out of 5.

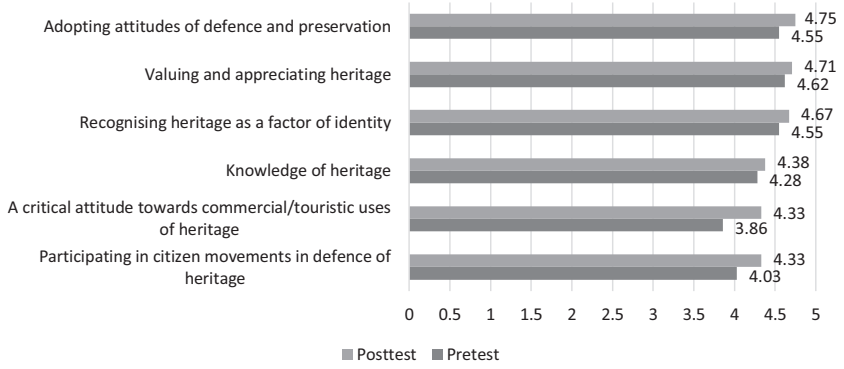


Fig. 2: Mean evaluation of educational contribution

As far as the contribution of heritage to primary education is concerned, in both cases, the change in attitude towards defence and preservation which can be generated among schoolchildren stands out, as it became the best-valued element between the pretest and the posttest (Fig. 2). The value and appreciation of heritage is the item with the next best score, although it went from being the best-valued item in the pretest to having the second-best score in the posttest. The perception of all of the educational contributions improved. However, the improvement in the critical attitude towards commercial and touristic uses particularly stands out, as its mean score changed from 3.86 to 4.33.

Furthermore, semantic associations were solicited with "heritage," in order to measure the dominant conception, and others with "Portomarín" which was the decontextualised heritage explained and analysed in the classroom (Tab. 2). In relation to the 10 words which the students had to indicate in relation to "heritage," 135 different words were collected in the pretest and 100 in the posttest. The most repeated words in both phases were "culture," "history" and "identity," although their specific weight varied. However, it cannot be stated that this change, in which "identity" became the word with most incidences, is due to a greater degree of importance being attributed to this issue (it only increased from 12 to 15 repetitions). Rather, it may be due to the fact that the incidences are more widely distributed and concentrated in other words which have a clearer relationship with the content worked on in the subject.

The students were required to indicate words related with Portomarín. To begin with, they were asked whether they knew anything about the history of the town, with only a minority (7 %) stating that they had some knowledge of

Tab. 2: Association of words with heritage: 10 words with the highest incidence

Pretest		**Posttest**	
Culture	23	Identity	15
History	17	Culture	14
Identity	12	History	12
Society	10	Inheritance	8
Art	8	Preservation	8
Monument	7	Respect	7
Surroundings	7	Education	7
Past	7	Feelings	6
Important	6	Link	6
Architecture	6	Protection	6

it. In the pretest, 10 words evoked spontaneously were solicited, followed by another 10 after having searched for information about the town. In the posttest, the students were only required to indicate 10 words in a spontaneous manner. Ninety-five different words were obtained in the spontaneous exploration of the pretest, 115 after searching for information and 118 in the posttest (Tab. 3). In addition to a greater semantic variety between the two tools, which reflects the evolution of knowledge, there are changes which extend beyond errors, such as the reference to the sea in the initial spontaneous association, which confirms the lack of knowledge of the history and location of Portomarín, which is located in the interior of Galicia. Their knowledge evolved towards the educational content with regard to heritage. Between the spontaneous and informed responses a semantic evolution took place towards the specific, and correct, geographical location and more specific heritage elements linked to tourism were highlighted. However, the spontaneous responses in the posttest emphasise the heritage conflict. It is also significant that one of the five most used words in the spontaneous responses of the posttest related to a feeling. Indeed, semantic contents related with feelings can only be found in the responses to the second questionnaire. Ultimately, the semantic associations solicited from the students show an evolution in the capacity of analysis regarding heritage. The participants went from evaluating a geographical location in its most superficial aspects to a resignification in terms of heritage.

The semantic associations solicited with "heritage" and "Portomarín" yielded relatively similar results to those obtained in a prior study via the data collection tools 1 and 2 (Castro and López, 2019).

Tab. 3: Association of words with Portomarín: 10 words with the highest incidence

Pretest Spontaneous		**Pretest Search**		**Posttest Spontaneous**	
Sea	14	Lugo	14	Dam	11
Fishing	14	Camino de Santiago	13	Heritage	10
Galicia	14	River Miño	10	Removal	8
Port	12	Church	9	Identity	7
Town	9	Bridge	8	Loss	7

Specific objective 2. To evaluate the learning of trainee teachers in the comprehension of problems

Tool 3 sought to measure the scope of the research by carrying out group work. The data on questions which were expected to be found are summarised in Tab. 4.

All of the assignments contained definitions of heritage offered by UNESCO or by experts, and heritage typologies affected by the construction of dams were identified, albeit with reflections of differing levels of depth. Those students who examined in more depth the effects of the conflict were also those who formulated a more complete educational approach, particularly as far as the development of competences relating to empathy and favourable attitudes towards the preservation and care of heritage are concerned. The students understood and applied their analytical capabilities, above all towards aspects linked with material elements and the population and demonstrated more limitations in evaluating dimensions such as landscape and intangible heritage.

Difficulties were identified in searching for information, not about the historical event in itself, but rather concerning the conflict of interests which it provoked. A lack of the use of empirical data for the contextualisation of the problems studied seems to indicate a low level of ability in the use of sources and critical resources on the part of the students. Thus, they are unable to analyse the problem by confronting different points of view. Only one of the assignments made use of maps and only one provided data in order to empirically evaluate the impact of these conflicts on a social and economic level. However, none of them made mention of the evolution of the situation once the dam had been built.

The groups unanimously considered it of value to include this type of problem relating to heritage in the contents of the primary curriculum. Three of the groups even believed that, with the corresponding adaptation to a similar event

Tab. 4: Comparison of the assignments on decontextualised heritage

Analysis	Dimension	Aswan	Capel Celyn	Kalyazin	Ilisu
Heritage education	Definition of heritage	Yes	Yes	Yes	Yes
	Characterises and distinguishes typologies of heritage affected	Yes	Yes	Yes	Yes
	Argues for the educational application of the case study	Yes	Yes	Yes	Yes
Identifies different levels of impact	Population	Yes	Yes	Yes	Yes
	Cultural	Yes	Yes	Yes	Yes
	Material heritage	Yes	Yes	Yes	Yes
	Intangible heritage	Yes	No	No	No
	Natural	Yes	Yes	No	Yes
Contextualises	Historically	Yes	Yes	Yes	Yes
	Geopolitically	Yes	Yes	Yes	Yes
	Sociologically	Yes	Yes	Yes	Yes
	Contrasts benefits and losses	Yes	No	No	No
	Identifies and argues the condition of victims	Yes	Yes	Yes	Yes
Provides empirical data	On economic impact	No	No	No	No
	On social impact	Yes	No	No	No
	Maps	No	No	No	Yes

of more geographical or cultural proximity, the same case could be worked on in the 6th year of primary education (11–12 years of age). The fourth group considered that working on the Uglich dam in Kalyazin was not very relevant due to its distance in terms of time and geography and because dealing with nearby cases implies a greater availability of resources and visits or talks by experts.

Specific objective 3: To analyse to what degree they assume the usefulness of heritage education in dealing with conflictive and socially relevant issues in the primary classroom

In order to measure the third objective of this study, the students were required to respond to a questionnaire (tool 4), which sought to analyse: (a) their critical capacity regarding the social conflict generated by the decision to build a dam

and flood the town, (b) their evaluation of a heritage education model committed to the resolution of socially conflictive problems, and (c) their evaluation of the learning sequence developed in the subject based on the research strategy of the case study.

Heritage and social conflict

The assignments were required to discuss the appropriacy or not of the decision to build the dams and the questionnaire returned to this issue in order to explore in greater detail the students' opinions. All of them, without exception, considered that the decision to build the dams was not correct as the opinions of the local population were not taken into account and due to the fact that the benefit obtained did not compensate for the loss of heritage. 37.5 %justified the dams as the search for the lesser evil (Fig. 3), although the majority considered that there were other alternatives or that a greater social consensus should have been sought. 29.2 % of the students made reference to the lack of participation of the local population or, rather, the complete inexistence of consideration for the affected population. On the other hand, almost 21 % stated that if other options were in existence, other geographical alternatives should have been considered to the eventual location of the dam and that more prospective studies should have been carried out in order to exhaust all possibilities before proceeding to flood a town and eliminate its heritage. 12.5 % of the students considered that the heritage was of more value than the hydroelectrical infrastructure. Only one of the 24 students, in reference to the case of Kalyazin, considered that there was no other option than to build the dam.

The objective of this study is not to discover the detailed results of each of the cases studied, given their different geopolitical or procedural situations. However, it seems interesting to compare these justifications in order to

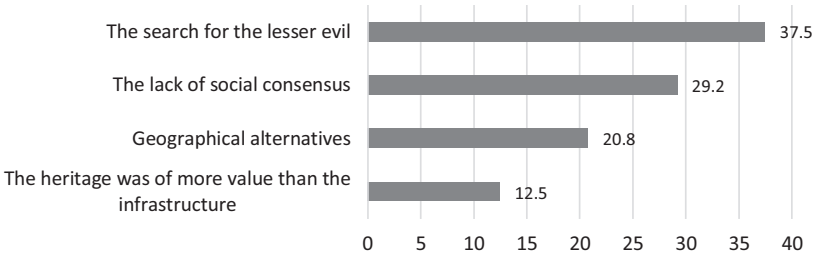


Fig. 3: Justification of the alternatives to the construction of the dam (%)

Tab. 5: Justification for the alternatives to the construction of the dam according to the case analysed

Justification	Aswan (Egypt)		Capel Celyn (Wales)		Kalyazin (Russia)		Ilisu (Turkey)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Geographical alternatives	0	0	1	16.7	2	28.6	2	33.3	5	20.8
The search for a lesser evil	3	60	0	0	3	42.9	3	50	9	37.5
The heritage was of more value than the infrastructure	1	20	0	0	1	14.3	1	16.7	3	12.5
A lack of social consensus	1	20	5	83.3	1	14.3	0	0	7	29.2
Total	5	100	6	100	7	100	6	100	24	100

visualise the capacity of analysis and the identification of the conflictive elements (Tab. 5). The case of Capel Celyn has been characterised as a conflict in which social consensus was one of the main factors. The remaining cases have been identified with a greater general conflict and the justifications have been divided between the need to search for geographical alternatives or to search for the lesser of two evils. It is also worthy of note that the issue of heritage did not have greater prominence in cases such as that of Aswan, which are usually more clearly associated with this issue. Consensus or the search for social agreement with regard to the construction of the dam has proved to be a crucial element in the definition of the conflict.

Imagining the occurrence of a similar situation to the cases analysed today, the students clearly considered that legitimacy in the decision to flood a town should fall upon the community via its local government, with a score of 4.04 out of 5. The role of the national government, taking into account the opinion of society as a whole, received a score of 2.46. This score seems to indicate that the students clearly identified that the community should participate in the resolution of the conflict as the main agent affected by the decision.

Compensation is a fundamental aspect of the social evaluation which these types of conflicts end up having. Therefore, it was also desirable to know the students' perception regarding how the loss of heritage could be compensated in a similar situation which would lead to the loss and modification of local heritage (evaluated from 1 to 5). In general terms, none of the solutions for

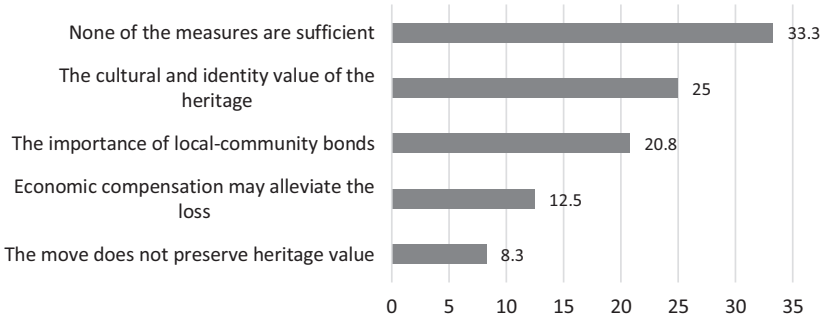


Fig. 4: Justification of compensation for the construction of the dam (%)

compensation proposed received very positive evaluations: economic compensation to continue living in another place (2.29); the removal brick by brick of certain buildings and important constructions to the new site of the community (2.67); living in proximity to the flooded site so that the community can maintain the links between its members (2.29). When asked for a justification in this response, the majority stated the insufficiency of these possible measures (33.3 %). Value in terms of the culture and identity of heritage is another of the most frequently expressed arguments, along with the importance of the component of space in the construction of community links (Fig. 4).

In the majority of the cases analysed, when the dam was built, heritage elements in the area to be flooded were transferred to a new location, and our aim was to look in depth at the potentialities of this fact. In general, the students showed a negative evaluation in terms of the relationship between community and identity in the local population. 83 % considered that this type of move converts heritage elements into a tourist attraction for outsiders, thereby limiting or reducing the community's sense of identification with them. When justifying this answer, the weight of the argumentation, in the majority of the cases (79 %), fell on the situation of the decontextualisation of the heritage. However, 21 % of the participants believed that these elements can be taken advantage of for tourism and that this can, to a certain extent, repair part of the loss derived from the move. The most significant point, in any case, is the extreme importance given to the concept of contextualisation, one of the key aspects of the subject, thereby showing the greater semantic wealth with regard to heritage that dealing with these case studies and the contents of the subject has brought to the students.

Heritage education and critical thinking

The students were asked whether the cases of decontextualised heritage analysed, with arguments both in favour and against, would be suitable for teaching to children from the 4th to the 6th years of primary education (9–12 years of age). The great majority stated that these issues could be taught in order to learn to take decisions when faced with possible social problems which may arise in the schoolchildren's environment (91.7 %). The remaining students considered that this is not a very relevant issue for children of these ages. As far as the appropriacy of dealing with these social problems in schools located in the area where the conflict arose is concerned, in general, it was considered necessary mainly so that the memory and history of the place should not be lost, and also to contribute towards conciliation. The possibility of not approaching these issues due to the risk of opening up old wounds was valued extremely negatively (Fig. 5).

Based on the reading of the paper "Los conflictos sociales candentes en el aula" (Controversial social conflicts in the classroom) (López and Santidrián, 2011), the majority (92 %) considered that committed impartiality is the most appropriate attitude for the teacher to adopt in order to work on conflictive heritage in the primary classroom, followed equally by neutral impartiality (4 %) and exclusive neutrality (4 %). No students selected the fourth option proposed of exclusive partiality. On the other hand, all of the competences proposed for the improvement of learning associated to dealing with this problem in primary schoolchildren's surroundings were valued favourably with scores of above 4 out of 5 (Fig. 6). The fostering of critical questioning was the best valued (4.75), followed by the argumentation of critical and informed opinions (4.71) and the fostering of civic competence (4.67).

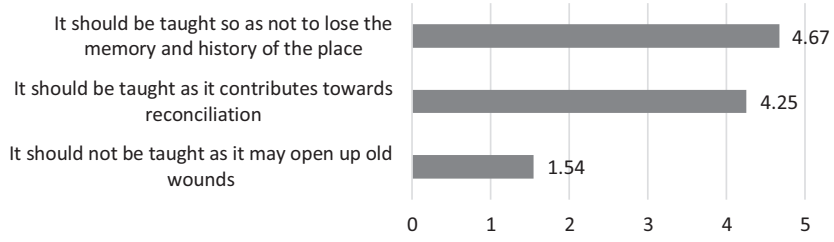


Fig. 5: Mean evaluation of the reasons for teaching, or not, the decontextualised heritage in the schools of the places affected

Fig. 6: Mean evaluation of the educational usefulness of the decontextualised heritage. Note: Each student was able to select more than one option

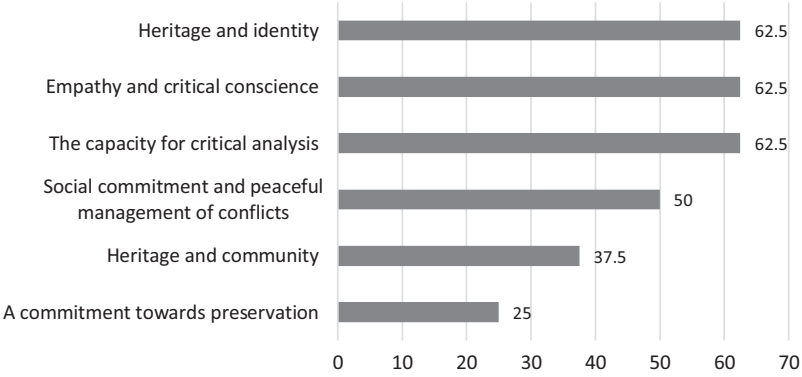


Fig. 7: Desired learning competences (%)

Last of all, the students were asked to state the three things which they would like primary schoolchildren to learn when dealing with a social problem such as their case study in the classroom. Given that this was an open question, the responses were recoded in order to be able to operate with them (Fig. 7). The relationship between heritage and identity, empathy and critical conscience and the capacity for critical analysis are the three elements mentioned the most, present in 62.5 % of the responses. 50 % also mentioned learning how to manage conflicts peacefully and social commitment

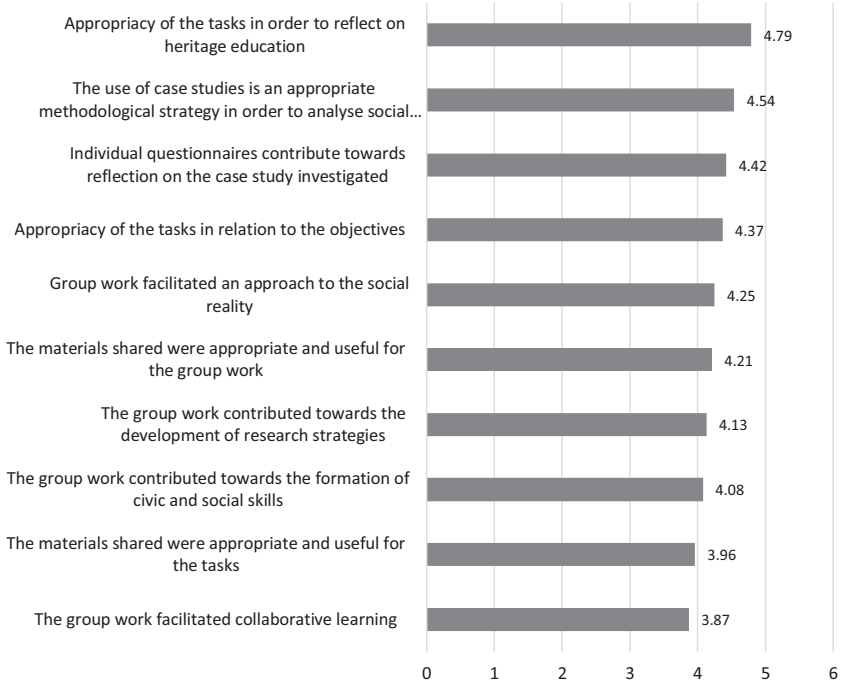


Fig. 8: Evaluation of the learning sequence developed in the subject

Social problems and teacher training

The learning sequence developed in the classroom obtained a positive evaluation (Fig. 8). The two most highly-valued aspects were the suitability of the tasks carried out in order to reflect on the role of heritage education and the use of case studies as a methodological strategy for analysing social reality.

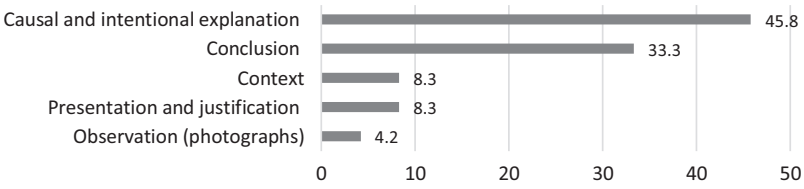


Fig. 9: Evaluation of the case study (%)

Tab. 6: To what extent can I incorporate the contents of this subject into a teaching proposal on socially conflictive problems?

Aims of heritage education	*Heritage*	■ "What I liked most about the subject was learning to give importance to heritage. Beforehand, I was not aware of everything that this concept encompassed or of the need to know how to look after it and how to work on it in the classroom with our pupils" (A10).
	Historical thinking	■ "I did not know how important it would be for me, as a future teacher, to work on these cases [. . .]. However, as I contextualised, analysed and reflected on my case study, I realised the great benefits it presented" (A5).
	Critical thinking	■ "In primary classes, it is unlikely that we would work on these cases due to a lack of preparation [. . .] these cases allow us to consolidate all of the competences contemplated in the curriculum and to develop that critical and reflective thinking in the pupils, based on their own interests, with the aim of them becoming autonomous beings capable of taking their own decisions in everyday life, learning to value what is theirs in order to be able to do so with the rest, in order to create a better future" (A5).
	Social thinking	■ "(I would like to emphasise) the importance of fostering a critical attitude towards all of the cases approached, to involve the children in all of the realities and to encourage them to establish links with society and to be aware of the importance of heritage in their lives, their history and their identity" (A1).
Research strategy	*Emotional trigger*	■ "In tackling an issue such as heritage, I believe that the emotional aspect is extremely important along with involving the children so that they feel part of the reality which we wish to show them" (A1).
	Case study	■ "I must say that not only did the contents of the subject help me to reflect, but also the methodology which we carried out, as a concept so ambiguous as heritage education would be extremely difficult to understand in its totality only by making use of educational materials" (A7). ■ "Working by seeking for information implies a process of exploration of the world which implies asking many questions and making different discoveries. Furthermore, it implies that pupils take the leading role and become autonomous . . . the fact of working on real cases leads to an increase in the interest and curiosity of the pupil" (A9).
	Perspective of analysis	■ "A good way of speaking about socially conflictive places could be [studying] cities or towns which the children know nothing about, but in such a way they will not feel identified and will not experience the topic with the same enthusiasm and interest as with a place which they can visit someday" (A8).

As far as the research process carried out by way of group work is concerned, the sections which were considered to be of most use in applying the contents of the subject were: causal and intentional explanation of each case (45 %) and the prospective educational outlook solicited in the conclusion (33.3 %). This result is particularly significant in terms of the perception that the students built on their development of critical thinking. Some distance behind were both the historical and geopolitical context and the social educational presentation and justification of the case. The least-valued aspect was the use of photographic documentation as an iconographic source for measuring the scope of the conflict (Fig. 9).

The degree of satisfaction of the students with the functional learning acquired is high; they appreciate the potentiality of working on the analysis of social problems in primary education by way of cooperative work. Their opinions clearly show that they attribute sense to their learning and that they value the transformative capacity of heritage education in order to acquire useful knowledge which can be transferred to everyday life within the framework of a democratic education. In this regard, they considered that heritage education contributes towards the development of key competences, such as conflict resolution, critical capacity and civic commitment (Tab. 6).

Conclusion

The hypothesis has been confirmed that researching about a socially conflictive problem by way of heritage education contributes towards the formation of critical thinking if case studies are employed as a knowledge strategy. The results obtained seemed to confirm that the future primary teachers have learned the educational potentialities of dealing with cases of decontextualised heritage in the classroom. A positive evolution of their social thinking and capacity for analysis has been observed, particularly in terms of how their semantic universe around "heritage" and the particular conflict of Portomarín explained in the class, has gone from being merely descriptive to incorporating elements of heritage evaluation in material, intangible and emotional terms. The students have demonstrated great accomplishment in dealing with their case studies. Not only have they adequately developed the capacities required in the handling of information (reasoned use of sources, critical and committed thinking), but they have also argued about the educational use of their case studies, searching for a place for them in the primary curriculum and proposing alternatives for adapting the content to different year groups and to the local area of their future pupils. Finally, the students have also recognised the contribution of heritage education in the development of their critical capacities for dealing with social

problems (identification, contextualisation, explanation, argumentation and discussion), and in the development of key skills for primary schoolchildren.

References

Castro-Fernández, Belén/López-Facal, Ramón. "Patrimonio cultural y competencias sociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín". *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 2018, pp. 129–148, from DOI: 10.6018/j/324201.

Castro-Fernández, Belén/López-Facal, Ramón. "Portomarín: la memoria herida de un desarraigo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 2019, pp. 95–110, from DOI: 10.6018/reifop.22.2.363841.

Coll, César/Mauri, Teresa/Onrubia, Javier. "Análisis y resolucié Luis/Gutiérrez, Sué: "Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva". *Bordón 69* (1), 2016, pp. 45–65.

Council of Europe. (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*.

Frowe, Helen/Matravers, Derek. "Conflict and Cultural heritage: A Moral Analysis of the Challenges of Heritage Protection". *J. Paul Getty Trust Occasional Papers in Cultural Heritage Policy*, 3. Getty Publications: Los Angeles 2019.

Heimberg, Charles. "¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones?". *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 2010, pp. 48–57.

Johnson, David/Johnson, Roger/Holubec, Edythe. *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: Virginia 1994.

Light, Duncan. "Heritage and Tourism". In: Waterton Emma/Watson Steve (eds.): *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave Macmillan: London 2015, pp. 144–158.

López-Facal, Ramón/Santidrián, Víctor. "Los «conflictos sociales candentes» en el aula". *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 2011, pp. 8–20.

Prats, Llorenç. *Antropología y patrimonio*. Ariel: Barcelona 1997.

Sánchez-Carretero, Cristina/Jiménez-Esquinas, Guadalupe. "Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos". *Revista PH*, 90, 2016, pp. 190–197, from DOI: 10.33349/2016.0.3827.

Santisteban Fernández, Antoni. "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, 2019, pp. 57–79, from DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.002.

Silva, Luis. "The Two Opposing Impacts of Heritage Making on Local Communities: Residents' Perceptions: A Portuguese Case". *International Journal of Heritage Studies*, 20(6), 2014, pp. 616–633.

Soley, Mary. "If It's Controversial, Why Teach It?". *Social Education*, 60(1), 1996, pp. 9–14.

UNESCO. (2015). *Ethics and Intangible Cultural Heritage*.

Zahonero, Adela/Martín, Mario. "Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes". *Tendencias pedagógicas*, 20, 2015, pp. 51–70.

PUBLICACIÓN 4

Castro-Fernández B, Jiménez-Esquinas G. y López-Facal R. (2022) Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage. *Frontiers in Education*, *6:823122*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.823122

INDICADORES

Citas recibidas

- Citas en Scopus: 1 (02-10-2023)
- Citas en Web of Science: 1 (14-10-2023)
- Citas en Dimensions: 1 (19-03-2023)
- Citas en OpenCitations: 1

SCImago Journal Rank

- Año 2022
- Impacto SJR de la revista: 0.661
- Cuartil mayor: Q2
- Área: Education Cuartil: **Q2** Posición en el área: **374/1438**

Scopus CiteScore

- Año 2022
- CiteScore de la revista: 2.3
- Área: Education Percentil: **58**

Journal Citation Indicator (JCI)

- Año 2022
- JCI de la revista: 1.13
- Cuartil mayor: Q2
- Área: EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH Cuartil: **Q2** Posición en el área: **196/742**

Dimensions

(Datos actualizados a fecha de 19-03-2023)

- Citas totales: 1
- Citas recientes: 1

Otros indicadores

- Estudio financiado por la Cátedra Institucional del Camino de Santiago y de las Peregrinaciones de la Universidad de Santiago de Compostela: Convocatoria de 21 proyectos de investigación, difusión y didáctica sobre el Camino de Santiago y las Peregrinaciones-Xacobeo 2021.
- Publicación Open Acess gratuito.

La aportación de la doctoranda al trabajo se ha registrado en toda la investigación, desde la conceptualización del tema objeto de estudio y el diseño metodológico, hasta el trabajo de campo, pasando por la preparación del borrador original y la redacción del texto final. Asume, además, el rol de autora correspondiente. Las personas coautoras autorizan su inclusión en esta tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

frontiers in Education

ORIGINAL RESEARCH
published: 20 January 2022
doi: 10.3389/feduc.2021.823122

Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage

Belén Castro-Fernández[1], Guadalupe Jiménez-Esquinas[2] and Ramón López-Facal[1]*

[1]Departament of Applied Didactis, University of Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Spain, [2]Departament of Philosophy and Anthropology, University of Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, Spain

This paper presents the results of an intervention proposal regarding cultural heritage based on active learning methods and carried out during initial teacher training. The social theme taken as a reference was the pilgrim route of the Way of St. James declared to be the first Cultural Route of the Council of Europe in 1987, due to the fact that its controversial dimensions (conservation, use, management, authenticity, stereotypes and performativity) make it possible to develop critical thinking through research and debate. This study is set in the context of a prior line of research which aimed to stimulate investigative, ethical, reflexive and argumentation competences among future teachers. From the interpretive paradigm, it was attempted to verify, via questionnaires, narratives and open reflections, what effects participation in this experiment would have on the participating trainee teachers' perceptions of heritage and the educational potential thereof. The future teachers: 1) learned to value the emotional dimensions of heritage as catalysts for learning and resignification processes, particularly in relation to the Way of St. James; 2) highlighted active, student-centred, methodological strategies in order to discover and understand their social reality; 3) emphasised the value of a reflexive and critical model of teaching in order to develop a committed attitude towards the environment; 4) identified the fact that controversial issues are a useful tool with regard to civic education and the development of critical thinking.

Keywords: active learning methods, relevant social problems, cultural heritage education, history education, students' perceptions, critical citizenship

OPEN ACCESS

Edited by:
Cosme J. Gómez Carrasco, University of Murcia, Spain

Reviewed by:
Juan Ramón Moreno-Vera, University of Murcia, Spain
María Del Mar Felices-De La Fuente, University of Almeria, Spain

****Correspondence:***
Belén Castro-Fernández
belen.castro@usc.es

Specialty section:
This article was submitted to Teacher Education, a section of the journal Frontiers in Education

Received: *26 November 2021*
Accepted: *20 December 2021*
Published: *20 January 2022*

Citation:
Castro-Fernández B, Jiménez-Esquinas G and López-Facal R (2022) Teacher Training Via Debate on the Way of St. James as Controversial Heritage. Front. Educ. 6:823122. doi: 10.3389/feduc.2021.823122

INTRODUCTION

Different learning contexts can contribute to the formation of a critical and transformative citizenship. From the field of education, a model of teaching can be applied which, based on the local context and the development of social and civic skills (Santisteban, 2009), fosters the application of learning in the management of local problems. Independently of the factors which may be subject to the construction of this socio-critical attitude, schools have a great responsibility to their students from an early age in terms of "learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be" (Delors, 1996). As Theodor Adorno (1970) stated, education should, in these times of omnipresent conformism, tend more towards reinforcing resistance than to increasing adaptation [1998: 97].

It is desirable to implement teaching proposals aimed at moving consciences in order to promote cognitive habits of reflection and social thinking among children, which enable them to take

decisions regarding their sociability guidelines and to intervene in their territorial sphere. Even more so when in recent years in Spain there has been a lack of research and experimentation published in relation to citizen education (Arroyo et al., 2020). As a starting point, initial teacher training should stress the capacity to build a well-founded opinion, particularly on socially relevant issues, as the basis for the construction of a democratic citizenship (Heimberg, 2010; McAvoy and Hess, 2013; Ho et al., 2017). This should not prejudice the fact that other issues may direct this methodological strategy. For example, heritage education, particularly in relation to its more controversial dimensions, contributes to the formation of civically competent individuals.

In accordance with a holistic conception and a symbolic-identity perspective, which are commonly employed in education (Cuenca, 2003; Cuenca, 2014), heritage does not merely consist of a set of assets, but also of the relationship that people establish with them (Fontal, 2003; Fontal, 2008). In other words, heritage is the selection of cultural points of reference in each historical context according to the perception, meaning and values which society attributes to them at that moment (Arévalo, 2004). In line with this approach, anthropology understands heritage as a performative act "that embodies acts of remembrance and commemoration while negotiating and constructing a sense of place, belonging and understanding in the present" (Smith, 2006: 3), compared to the traditional viewpoint which is normally mediated by expert criteria. This explains the fact that, in recent decades, participatory models of governance have become consolidated, which advocate the prominence of communities and individuals in their management (Aguilar, 1999; Cortés et al., 2017; Jiménez, 2020). A community which does not (re)build its heritage lacks the emotional connection which is necessary in order to manage, maintain and care for its heritage in the long term (Jiménez-Esquinas, 2021).

Heritage is a social construct which sustains the cultural identity of those who inherit, create or transmit it in any age. It gives rise to links which imply a permanent process of revision (Fontal and Marín, 2018; Fontal, 2020). Education plays a key role in strengthening this human and relational dimension of heritage and the process of identity construction created by the subject (Gómez, 2012). Through education, the learning sequence proposed by Fontal (2003) can be applied, which she defines as awareness-raising: knowing, understanding, respecting and appreciating heritage in order to care for, enjoy and transmit it. These dynamics become the heritagisation process, taken to be the symbolic appropriation of assets (Calaf and Fontal, 2004), which demands intentional and structured education in order to guide citizen behaviour (Fontal and Gómez-Redondo, 2016). People's emotional involvement with heritage should be sought via a reflexive and critical model of teaching: "If the individual constructs her/his idea of heritage and citizenship, and, through them, identity, then there has to be an approach that gives priority to personal experience, self-directed learning that gives ownership, empowerment, self-awareness, creativity and motivation" (Copeland, 2006: 28).

UNESCO has long advocated a greater presence of heritage in all levels of education and a greater relationship with professional training Faro Convention (Council of Europe, 2005): and has highlighted the value that heritage contributes to society (Jagielska-Burduk and Stec, 2019; Jagielska et al., 2021). In recent years in Spain, the amount of research carried out on heritage education has increased significantly (Cuenca, 2013; Fontal and Ibáñez, 2017; Cuenca et al., 2021). Tools such as the Plan Nacional de Educación y Patrimonio (National Plan for Education and Heritage) (Domingo et al., 2013) and the Spanish Heritage Education Observatory (Fontal, 2016b) support it as a discipline, both in social science education and in artistic education.

Along the same lines as proposals on heritage and territory, which foster the intercultural relationship and formation of a socially committed citizenship (Carrera Díaz, 2005; Cuenca, 2014; Cuenca and Estepa, 2017; Trabajo and Cuenca, 2017; Cuenca et al., 2020), the present study analyses to what extent an awareness-raising experiment based on the Way of St. James (declared in 1987 by the Council of Europe to be the first Cultural Route of Europe) contributes towards developing the professional skills of future primary education teachers, particularly in terms of research, ethics, reflection and argumentation.

Although the *Camino* is a heritage asset which has become consolidated in the collective imagination of the Spanish people, the coding of its monumental image as an open-air museum (Castro, 2010) and its transformation into a touristic product since the middle of the 20th century eclipse its educational potential (Castro et al., 2016; Lois et al., 2016; Lopez et al., 2017). Even more so if it is taken into account that in primary education in Spain there is a disassociation between the integration of the school curriculum (Gobierno de España: Real Decreto 126/2014, 2014) and initial teacher training (Fontal, 2016a; Fontal et al., 2017). The presence of heritage in the legal framework has increased since the 1970s, although it is still insufficient (Fontal, 2011; González, 2011; Pinto and Molina, 2015; Ponce et al., 2015). In some regions, such as Andalucía, the Canary Islands, Asturias and Navarra, heritage has a greater presence in education than in other regions as, due to the decentralisation of the education system, each region makes its own adaptation of the national law (Martínez and Fontal, 2020). In university study plans, there is a considerable lack of subjects relating to heritage and, when they do exist, they are normally optional (Fontal et al., 2017). A similar situation can be observed in Portugal (Pinto and Molina, 2015) and Turkey (Ocal, 2016), where heritage education is practically absent in relation to teacher training. This explains why the participants in this research are students of the optional subject "Historia, patrimonio y educación en Galicia" (History, heritage and education in Galicia), in the primary education degree of the University of Santiago de Compostela, during the 2020–2021 academic year. The University of Santiago de Compostela is one of 13 public universities of a total of 50 in Spain in which teacher training has a subject with the term "heritage" in its title. Indeed, in the private universities in Spain, no training is offered on this subject (Chaparro and Felices, 2019).

In a constant process of emotional re-signification, the Way of St. James can be understood as the sum of anonymous experiences which support a polysemic experiential route. Unlike other pilgrimage routes, the Camino offers a

TABLE 1 | Study dimensions on the Way of St. James.

Study dimensions	Description
Multifaceted pilgrimage route	Integrates a diversity of elements in constant use (route, monuments, traditions, infrastructures, etc.) which interfere in its systemic conservation (rubbish, lack of safety, vandalism, etc.) and in its authenticity value
Cross-border pilgrimage route	Passes through territories with different administrations which complicates its heritage management
Timeless pilgrimage route	Connects ancient aspects with modern elements (route, hostels, infrastructures, services, etc.) which respond to contemporary needs
Performative pilgrimage route	Brings together traditional cultural practices with stereotypes defined by historiography, literature and even cinema (fictionalised identity, symbols, rituals, ceremonies, etc.).
Emotional pilgrimage route	Embraces intra-personal motivations whilst offering mass tourism with a high socio-economic impact all along its route
Sustainable pilgrimage route	Tackles the impact of mobility restrictions deriving from the Covid-19 pandemic

combination of feelings of otherness to everybody who walks it. At the same time, it is a collective experience and a key element of identities and feelings of belonging to a community, be it ephemeral or long-lasting.

Given that the main subjects of education are people and that the Camino has a wealth of heritage topics and dimensions, the approach of this educational experiment advocates its relational component with those who walk, sustain, care for, maintain and transmit it. This plurality of perspectives also entails a multiplicity of interests and conflicts. It is precisely the controversial nature of the Camino, which is complex but socially accessible, which favours understanding of its immediate historical and social context and the heritage recognition involved in the construction of cultural identity (Teixeira, 2006). This controversial perspective, by way of active teaching methods, reinforces other fundamental skills, such as the access to sources, reflection and debate (Pagès and Santisteban, 2011), thus demonstrating the development of historical thinking (Domínguez, 2015; Sáiz et al., 2017). All of this serves to foster an attitude of respect for the environment and makes it possible to appreciate the heritage of the local and cultural context in question. In such a way, it is possible to build a critical citizenship based on heritage education and historical education (Pagès, 2000; Pinto, 2013; Van Boxtel et al., 2015; Gosselin and Livingstone, 2016; Miralles et al., 2017).

From a constructivist and dialogical approach, the future teachers addressed some of the most socially relevant controversies around the Way of St. James (its conservation, use, management, authenticity, stereotypes, performativity) (**Table 1**). The aims were to stimulate interest towards the Way as a heritage asset, to reflect on its educational potential and to foster a feeling of shared responsibility which can be taken into the classroom in the future and to create learning communities outside of the classroom. In other words, heritage education is to be understood as a tool for fostering an attitude of respect which leads to social intervention (Ávila and Matozzi, 2009). Via significant and collaborative learning, based on research methodology (Gómez and Rodríguez, 2014; Gómez et al., 2018), the participants addressed real problems in order to learn to manage them (Soley, 1996), to build a reasoned opinion (Santisteban, 2012; Santisteban, 2019) and to promote a democratic citizenship (Heimberg, 2010).

Working on social thinking through controversial issues contributions towards the preparation of competent people in the civic dimension; even more so if it is carried out via an emotional approach which promotes teaching and learning processes associated to elements of memory. This approach, which we have employed in three recent studies, makes it possible to frame and justify this research. The aforementioned studies focused on an emblematic stage of the Way of St. James situated in the town of Portomarín (Galicia, Lugo), a particularly conflictive context in terms of heritage. Portomarín is a small rural town of medieval origin which was flooded by the construction of a dam in the 1960s. A short distance away, a new town was built which was very different to the original and to which certain elements of the old site, such as its churches, were relocated. The current depopulation of the area and the ageing population lead to the fact that the memories and experiences associated to the old town and its traumatic past only persist in a few buildings (the ruins which emerge out of the reservoir when the water level decreases in summer or its decontextualised churches). As time goes by, there are fewer and fewer people who experienced the forced removal and, without them, it is complicated to keep the town's recent history alive (Castro et al., 2021).

In an initial study of this place of memory, it was shown that if a community does not foster intergenerational dialogue about its past, which, in this case, is painful, it is difficult to bring about a process of resignification and heritage identification (Ibid.). The narrative regarding the conflict experienced is interrupted, probably with the justification of not reopening old wounds. Most of the local population has developed a feeling of rootlessness towards the two towns (the old people towards the new town and the young people towards the old town) due to the fact that no strategy of restitution or reflection of the culture has been applied, making it impossible to share feelings of ownership and assign values from the present (Cruces, 1998).

Having identified the heritage conceptions of the inhabitants of Portomarín, this conflictive issue was addressed in university classes with trainee teachers (Castro and López, 2019). Two groups of students were organised in order to verify whether the immersion of one of the groups in Portomarín would modify their perception of heritage education compared with the other group, which did not have this experience. All of the students had to design a teaching proposal which, if carried out, would contribute to repairing the rootlessness felt by the community. The group which relocated to Portomarín proposed an

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

endogenous restitution based on their experiences with the local population. On the other hand, the other group offered impersonal discourses based on heritage stereotypes which were devoid of contextual references. This research has made it possible to prove that an experiential approach to a problematic context contributes towards the development of the capacity for empathy and argumentation on the part of future teachers.

The next study analysed the perceptions of trainee teachers regarding the inclusion of this controversial issue in their teaching practice via heritage education (Castro et al., 2021). Based on the case of Portomarín, places flooded by the construction of reservoirs and dams were studied in which other conflicts were caused between local interests and social benefit. Again, it was noted that working on controversial issues associated to elements of memory and heritage stimulates critical consciousness, promotes respect for opposing opinions and the capacity for analysis.

Based on these prior experiences, the present study broadens the theme of study to the whole of the Way of St. James in Galicia. The objective is to arouse interest in its educational use via a controversial dimension which will make it possible to carry out a study of a rational approach to knowledge via seeking and contrasting information, pondering different alternatives and taking consensus-based decisions. That is to say, the trainee teachers assume a similar methodology to that used with them in their university classes, via active learning methods from an ethical orientation of education.

In order to measure the scope of this educational approach, the following objectives have been formulated:

1) Specific Objective 1 (SO1). To identify the perceptions of future primary education teachers regarding the Way of St. James and its educational potential.
2) Specific Objective 2 (SO2). To analyse to what degree the future primary education teachers assume the usefulness of heritage education for addressing the Way of St. James in the classroom.
3) Specific Objective 3 (SO3). To evaluate the teaching experiment implemented in order to foster the raising of heritage awareness among future primary education teachers towards the Way of St. James.

MATERIALS AND METHODS

Research Hypothesis

The design and implementation of a teaching experiment in initial teacher training which deals with relevant social problems relating to the Way of St. James via active learning methods (research and debate), contributing towards the critical resignification and educational analysis of this pilgrimage route among future teachers.

Tools

Five Tools Associated to the Proposed Objectives Were Used During the Teaching Experiment

Tools 1 and 2 are pre-test and post-test questionnaires which seek to measure the achievement of Specific Objective 1. These tools were designed for a prior study carried out with a group of trainee teachers which verified the transformative capacity of heritage education from an experiential point of view. On that occasion, the traumatic past of a community which was forcibly removed to a new location due to the construction of a dam was addressed (Castro and López, 2019). Later, their validity was confirmed in another study regarding the perceptions of trainee teachers on the inclusion of relevant and socially conflictive issues in heritage education. In this case, a strategy was designed based on collaborative learning and research methodology oriented towards the development of critical thinking (Castro et al., 2021). For the present study on the Way of St. James, the two questionnaires have been adapted to the topic, both in the method of word association with the concept of "Camino" and in a section dedicated to its presence in the primary classroom by way of seven questions (one multiple choice, three open questions and three on a Likert scale).

Tools 3 and 4 have been designed to verify Specific Objective 2. The first consists of the problematisation and guided debate of the different study dimensions related with the Way of St. James (**Table 1**). The students collaborated to investigate the proposed issues and, subsequently, put forward opposing viewpoints on controversial issues, which made it possible to generate discussion until reaching a consensus in the classroom. This pooling of ideas was carried out over two videoconference sessions via Microsoft Teams, which were recorded for later analysis. The second tool consists of the drawing up of an educational proposal for each study dimension aimed at primary schoolchildren, in which, in addition, the dimension is identified within the primary education curriculum, along with an explanation of its social relevance, a critical selection of 4–6 representative images and a critical evaluation of its educational scope. The resulting work was presented in class by way of a video presentation of around 5 min for each dimension and was also completed in written form. The students were able to fill in an online form in order to co-evaluate the presentations.

Tool 5 is a semi-structured questionnaire for individual critical reflection, with seven questions (one multiple choice question, two open questions and four on a Likert scale) which seek to verify Specific Objective 3. In the same way as with tools 1 and 2, a partial adaptation was made of a tool employed in a previous study in which the perceptions of trainee teachers regarding conflictive heritage and its use in the classroom were analysed (Castro et al., 2021).

Characterisation of the Sample

A non-probabilistic intentional sample (Deslauriers, 2004) was employed, consisting of 16 participants, with a majority of women (56%). The size of the sample is small because it corresponds to a group of students of an elective subject of the Degree in Primary Education. As far as age groups are concerned, three quarters of the participants were under 25 years of age, while 25% were aged between 25 and 30. Although only 25% of the participants stated that they had, at some point, walked the Way of St. James, 94% claimed that they would like to do so, or would repeat the experience.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TABLE 2 | Procedure of the educational research carried out.

Phase	Description
1. Starting point	- Pre-test questionnaire (Tool 1)
2. Heritage education based on the Way of St. James	- Classroom work: 1) Teaching of contents on heritage, heritage education and the emotional dimension in teacher training; 2) The Way of St. James as a heritage asset: didactic support for the work and comprehension of key concepts - Access to and consultation of different materials in order to promote personal involvement regarding the topic of the Camino
3. Case study	- The students are organised into six work groups, each consisting of 2 or 3 people. Each group investigates one of the dimensions of the Way of St. James - Debate and presentation of the assigned topics (Tool 3) - Educational reflection: cooperative work on the assigned dimensions (Tool 4)
4. Evaluation of the project	- Defence of the work created by way of a video presentation and co-evaluation - Post-test questionnaire (Tool 2) - Semi-structured questionnaire for individual critical reflection (Tool 5) - Analysis of results

TABLE 3 | Categories of analysis of the written work on the Way of St. James.

Category	Description
Teaching on heritage	Reflects the putting into practice of teaching on heritage and its application to primary education. It is identified via the presence of theoretical aspects, such as the very definition of heritage, and methodological aspects, such as the use of data sources
Type of heritage	Identifies the characterisation of different types of heritage, from structural categories (tangible/intangible) to others closer to the subject (personal/cultural/natural)
Elements of contextualisation	Evaluates and identifies the types of approach employed by students when contextualising their work dimension. This is partly dictated by the instructions of the teaching team, but an attempt has been made to characterise the depth with which students describe the situation associated to their dimension, ranging from emotional and historical aspects to economic value

Participation in this teaching experiment is as close as the group has come to studying the topic of the Way of St. James as, when asked about any courses or seminars they had done on this pilgrimage route, none of the participants claimed to have attended any courses on the issue and only one of the 16 students stated that she had carried out some work on the Camino during her university studies.

Procedure

This research has been divided into four consecutive phases which define the procedure employed for the development of the specific objectives and the application of the tools designed in this regard (**Table 2**).

As the data collection ranges from questionnaires to narratives or open reflections of a qualitative nature (Bisquerra, 1989; Pérez, 1994; Flick, 2007), a data processing approach was proposed in order to make good use of the results obtained in each of the phases from the interpretive paradigm. The data obtained from tools 1, 2 and 5 have been included in a database. They were analysed using the SPSS statistical program. Following the recoding and recategorisation of the open questions, a comparative analysis was carried out of tools 1 and 2 in an attempt to reveal the contrast between the beginning and the end of the project, thus giving an account of its impact in terms of heritage awareness. The reduced size of the sample makes it difficult for any comparison to be statistically reliable. A word cloud was created for the words on the Way of St. James based on a count of the contents of the responses. A representation was produced with these frequencies in which the size and shade of colour corresponds with the importance of the words in the set.

TABLE 4 | Top ten words with the highest incidence related with the Way of St. James.

Pre-test		Post-test	
Pilgrim	10	Heritage	10
Cathedral	8	Culture	7
Pilgrim's scallop shell	8	Conservation	6
Culture	7	History	6
Nature	6	Symbols	6
Hostel	5	Link	6
Experience	5	Education	5
History	5	Emotions	5
Religion	5	Pilgrim	5
Friendship	4	Authenticity	3

For the analysis of tools 3 and 4, the content analysis method has been employed. This makes it possible to find valid inferences for the context of the research (López, 2002). These productions show in a more detailed way the expression of achievements and are based specifically on the topic of the Way of St. James. Word clouds have been created, counting

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURE 1 | Pre-test: Words on the way of St. James.

FIGURE 2 | Post-test: Words on the way of St. James.

the words and grouping those of the same semantic family together in order to assist in their identification. To facilitate the analysis of the written work, three categories have been defined: teaching on heritage, types of heritage identified and elements of contextualization (**Table 3**). From the critical viewing of the audio-visual presentations and the debate, a series of conclusions have been drawn.

RESULTS

Objective 1: To Identify the Perceptions of Future Primary Education Teachers Regarding the Way of St. James and Its Educational Potential

The teaching experiment contributed towards modifying the perception of the Way of St. James, which changed from a specifically touristic characterisation to one of a more heritage-based nature. "Culture" and "History" were the only words repeated among the ten with the highest incidence (**Table 4**). A total of 170 different words were collected in the pre-test and 159 in the post-test, which were represented graphically by word clouds to facilitate the comparison of these two phases of the research in semantic terms (**Figures 1**, **2**).

The dominant overall conception of the Camino was strengthened by the importance attributed to its elements of a natural, tangible and intangible nature. In overall terms, the most valued aspect was the habitat which constitutes its natural environment, an item which hardly experienced any variation between the stages of analysis and, in fact, improved slightly. Within tangible heritage, the category which increased its score most was that referring to the places located along the route, followed by two intangible elements (festivities and testimonies). The intangible components were those which, in general, improved their mean evaluation (**Figure 3**).

The view was held that the presence of the Way of St. James in the primary education curriculum was practically inexistent. The chance to carry out in-depth work on the route during this experiment contributed towards the fact that the teachers' consideration of the Camino as a teaching resource increased its mean value by more than double compared to the decrease in its integration in the curriculum (**Figure 4**).

The view of the high educational potential of the Way of St. James was reinforced, particularly due to the fact that it makes it possible to gain knowledge and comprehension of the environment, as well as to acquire attitudes of defence and conservation. In fact, the latter item was that which increased its score the most (**Figure 5**).

When teaching about the Camino in the primary classroom, there was a preference for activities encouraging student participation, such as intergenerational workshops and visits to places of interest, rather than those of a more passive nature, such as talks by specialists and explanations given by the teacher. Furthermore, recovery and awareness-raising campaigns regarding the Camino underwent an increase of 0.91 points in their mean score (**Figure 6**).

As the sample was small in size, the cross-variable analysis between the study stages prevented any type of affirmation from being sustained with a sufficient degree of statistical support. The only question of interest regarding the research

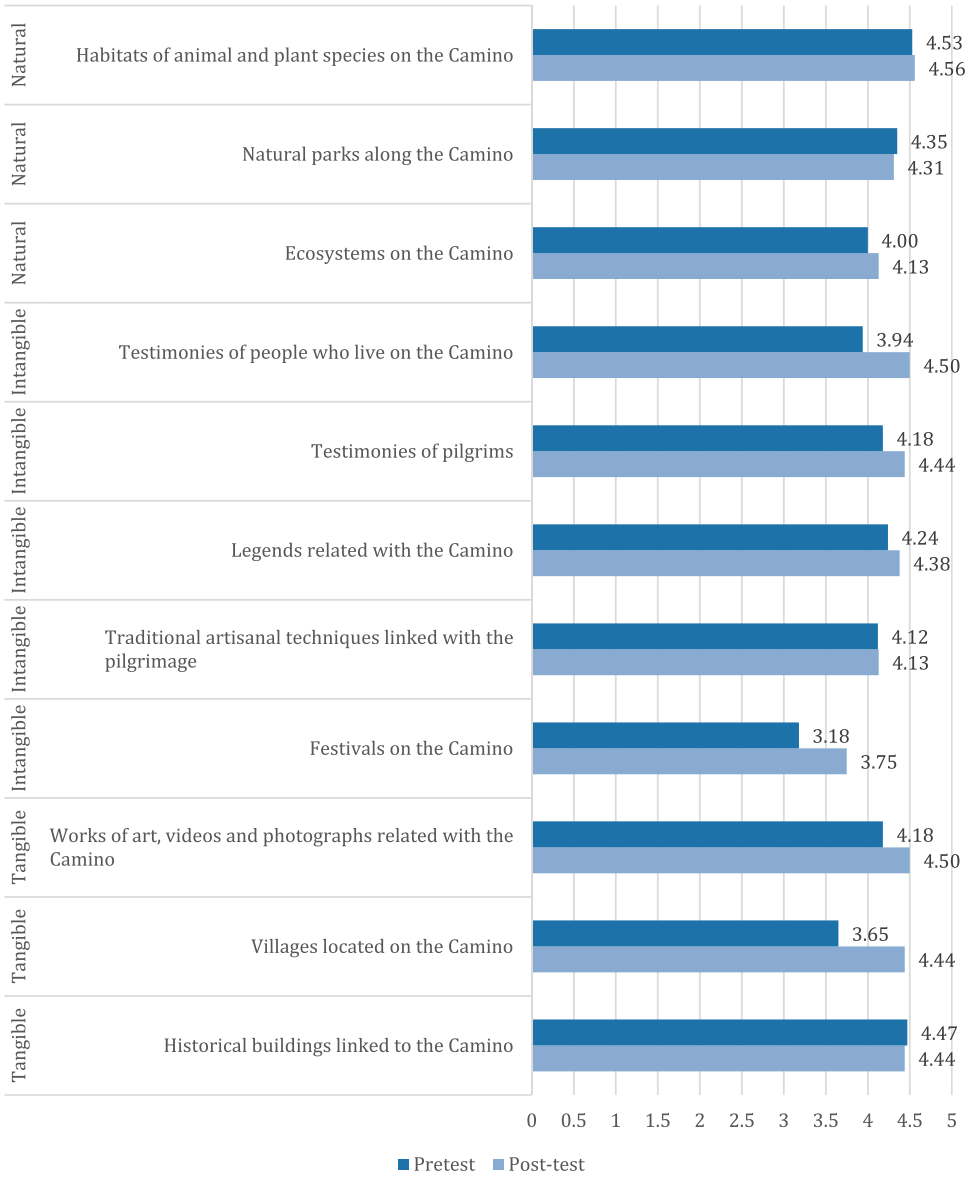


FIGURE 3 | Mean importance of the heritage components of the Way of St. James.

which has revealed (albeit in a restrictive way) a correlation was the experience of the students as pilgrims on the Way. In the pre-test, only 4 out of 16 students claimed to have walked the route. In relation to the presence of the Way in the primary curriculum, no differences were found. However, some elements seemed to indicate some kind of influence of the experience as pilgrims, although never against the general trend. The campaigns for the recovery of the Camino appear among the most notable differences with a mean value which increased by 2 points among those who had walked the route and only 0.4 points among those who had not had this experience. In order to support this crossing of information, a comparative table was produced with the differences in the mean scores of each of the elements, with the most significant variations highlighted in bold (**Table 5**).

Objective 2: To Analyse to What Extent Future Primary Teachers Assume the Usefulness of Heritage Education to Teach the Topic of the Way of St. James in the Primary Classroom

The participants applied the key concepts worked on in the subject on heritage and education, particularly for supporting arguments, although they hardly demonstrated that they knew how to handle secondary sources. The acceptance of the fact that

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

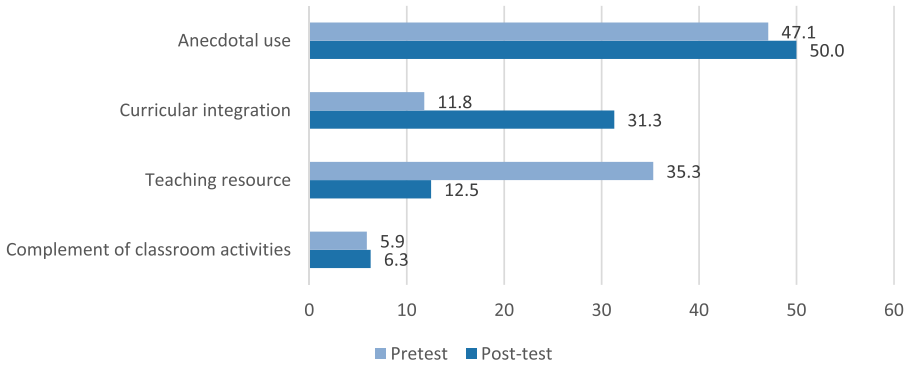


FIGURE 4 | What presence does the Way of St. James have in the primary education curriculum.

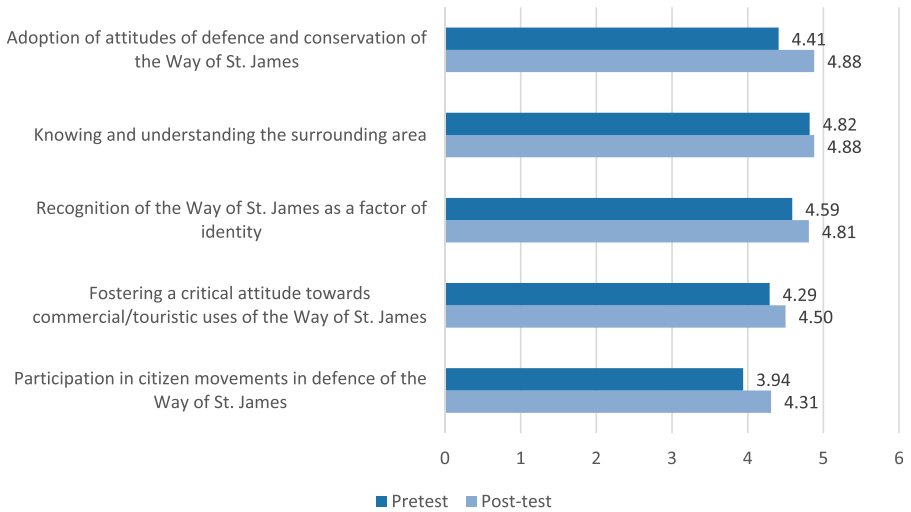


FIGURE 5 | Educational potential of the Way of St. James in primary education.

heritage is a cultural element, both in its tangible and intangible facets, is identified. The participants did not always bear in mind its construction, but, when this was shown, an emotional contextualisation was also made:

"Emotions play a key role in the creation of links with heritage. For this reason, children should be educated from an early age, using a methodology which promotes the development of Emotional Intelligence, thus generating feelings, in a gradual way, in children and teenagers. Positive emotions towards heritage, both tangible and intangible" (Conclusions D5).

They contextualised the dimensions of the study from the field of legislation and the interest of the proposal which they designed was socially accepted, although they did not always pay attention to aspects such as history and economics (**Table 6**).

The participants were in agreement with regard to the educational potential of the Way of St. James and recognised that this topic provides students with elements for a better understanding of their environment, of themselves and of the culture in which they are growing up. In this regard, when characterising the problematic issue of the heritage associated to the different dimensions of the Camino, they also identified education as the best and most effective solution to the dilemmas posed. Thus, the participants considered that, thanks to studying this topic in the classroom, the heritage evaluation of the Camino would improve, always seeking the best possible diversity in the identification of their heritage, but, above all, developing a civic consciousness which fosters conservation:

"It is our job as future teachers to change the direction of this situation towards a circumstance in which it has the importance it deserves, and to understand the educational scope it may have" (Conclusions D2).

"School also has a key role to play in instilling social responsibility in students in terms of the conservation of heritage" (Conclusions D3).

The conclusions of the written texts enable us to identify that the participants gave priority to the conception presentation of heritage and its contribution to education, while they did not necessarily dedicate themselves to the main aspect of the

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

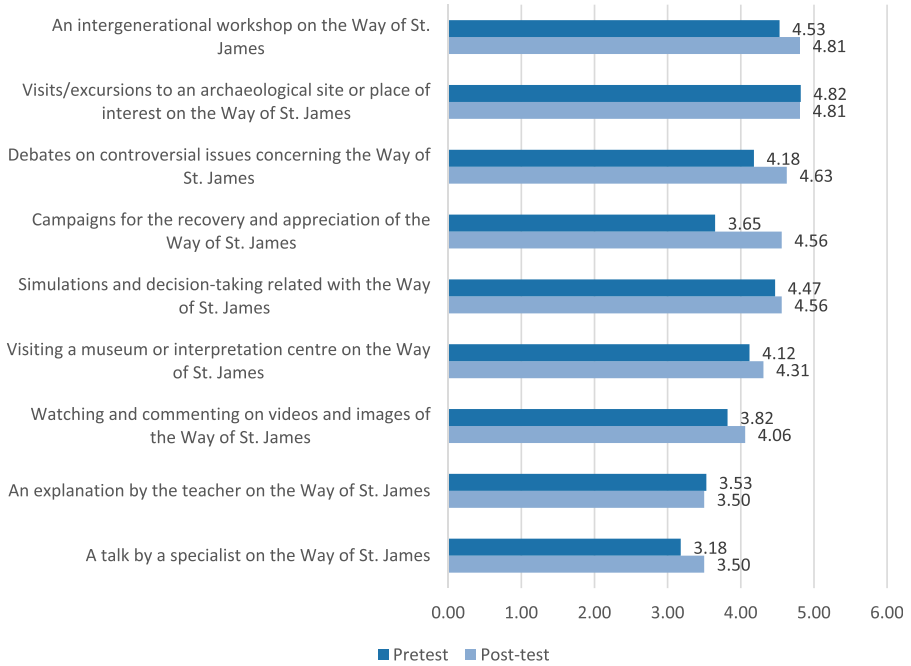


FIGURE 6 | Teaching activities for the raising of awareness about the Way of St. James in primary education.

dimension assigned (**Figure 2**). Thus, it can be observed that "students" and "heritage" are the words which stand out most, whereas the key concepts of these dimensions appeared with lower overall weight. In any case, the participants unanimously recognised the educational value and potential of the Way of St. James, which points towards an improvement in heritage knowledge and conservation. They also highlighted the inherent complexity of the task implying heritage education and agreed on the consideration of heritage in its multi-dimensionality.

The debates held during the sharing of information have been analysed and contrasted with the materials and tools reviewed up to the present time, identifying a limited relationship with teaching aspects. As the different dimensions were presented via audio-visual recordings, all of the groups included, in one way or another, their educational application, although the debates focused on the general theme of the Way of St. James and on the different controversies surrounding the dimension studied. This can be explained by the personal involvement of the students and by the fact that they are general approaches in which social debate tends to be active. In this regard, it was precisely in these sessions of debate and idea-sharing that the awareness of students with regard to heritage consciousness linked to the Camino become clearer.

"It helped us to gain more in-depth knowledge of what surrounds us in our daily lives. We live in Santiago de Compostela and thought we knew what the Camino was but after everything we have learned, both in the project and in the classes of the subject, we have discovered that it is not what we thought it was" (Conclusions D4).

The debate generally focused on the defence of aspects of ownership when faced with possible loss. The Way of St. James was defined as a heritage asset subject to different risks, ranging from the profanation of its authenticity brought about by mass tourism, to the transformation of its elements (routes, landscapes, monuments) as a consequence of giving priority to touristic or economic interests:

"Preserving heritage assets is a complex issue, above all something as complex as the Way of St. James, due to its great scope which is impossible to control as a whole and to, thus, avoid vandalism or other types of destruction due to its use" (Conclusions D1).

The principle of authenticity was put forward in a conflictive sense, in line with the review carried out from the perspective of the anthropology of heritage and tourism (Cohen, 1988; Bendix, 1997) and from the conservation and restoration of monuments (García Cuetos, 2009). On the one hand, it promotes essential historical conservation, but, on the other, it can result in an obstacle to the improvement of infrastructures and the accessibility of the experience of the Camino. With regard to the latter issue, debate was held on the experience of the Camino and the new ways in which this takes place: from cycling to new forms of tourism which simplify the pilgrimage to its minimum expression. Perhaps due to the presence of the teaching staff, the students proved to be averse to proposals for the renovation of certain heritage aspects of the Camino, such as the primitive routes, as they tended to give priority to conservation in terms of purity, rather than proposing or reflecting on a renovation which could co-exist with its authenticity.

The roles or capacities of the social agents involved in the Camino were perceived as complex and extremely difficult to

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

TABLE 5 | Comparative table of means according to experience walking the Way of St. James.

		Pre-test Yes	Post-test Yes	Diff.	Pre-test No	Post-test No	Diff.	Diff. Pre-post
Heritage components	Historical buildings linked to the Camino	4.0	4.5	0.5	4.7	4.4	–0.3	–0.1
	Places located on the Camino	3.2	4.5	**1.3**	3.8	4.4	**0.6**	**0.8**
	Works of art, videos and photographs related with the Camino	3.2	5.0	**1.8**	4.6	4.3	**–0.3**	**0.3**
	Legends of the Camino	4.4	4.3	-0.1	4.2	4.4	0.2	0.2
	Testimonies of pilgrims	3.8	4.3	0.5	4.3	4.5	0.2	0.2
	Testimonies of people who live along the Way	3.2	4.3	**1.1**	4.3	4.6	**0.3**	**0.6**
	Festival events on the Camino	2.8	3.8	**1.0**	3.3	3.7	**0.4**	**0.6**
	Traditional artisanal techniques linked with the pilgrimage	4.0	4.3	0.3	4.2	4.1	–0.1	0.0
	Ecosystems on the Camino	4.0	4.3	0.3	4.0	4.1	0.1	0.1
	Natural parks along the Camino	4.2	4.5	0.3	4.4	4.2	–0.2	–0.1
	Habitats of animal and plant species on the Camino	4.8	5.0	0.2	4.4	4.4	0.0	0.1
Educational activities	A talk by a specialist on the Way of St. James	3.0	2.3	-0.7	3.3	3.9	0.6	0.3
	The teacher's explanation of the Way of St. James	3.0	3.0	0.0	3.8	3.7	–0.1	0.0
	Visit to a museum or interpretation centre on the Way of St. James	3.2	3.5	0.3	4.5	4.6	0.1	0.2
	Simulations and decision-taking related with the Way of St. James	4.2	4.8	0.6	4.6	4.5	–0.1	0.1
	Visits/field trips to an archaeological site or place of interest on the Way of St. James	4.6	5.0	0.4	4.9	4.8	–0.1	0.0
	Viewing and commentary of videos and pictures on the Way of St. James	3.2	3.8	0.6	4.1	4.2	0.1	0.3
	Campaigns for the recovery and appreciation of the Way of St. James	2.4	4.5	**2.1**	4.2	4.6	**0.4**	**1.0**
	Debates on controversial issues concerning the Way of St. James	4.6	5.0	0.4	4.0	4.5	0.5	0.4
Educational potential	An intergenerational workshop on the Way of St. James	4.2	4.8	0.6	4.7	4.8	0.1	0.3
	Knowing and understanding the environment	4.6	4.8	0.2	4.9	4.9	0.0	0.1
	Recognition of the Way of St. James as a factor of identity	3.6	4.5	0.9	5.0	4.9	-0.1	0.2
	Adopting attitudes of defence and conservation towards the Way of St. James	3.6	4.8	**1.2**	4.8	4.9	**0.1**	**0.5**
	Fostering a critical attitude towards commercial/touristic uses of the Way of St. James	4.2	4.8	0.6	4.3	4.4	0.1	0.2
	Participating in popular movements in defence of the Way of St. James	3.0	3.3	0.3	4.3	4.7	0.4	0.4

coordinate and agree upon, although the objective may be clear and unanimous with regard to the conservation of heritage. In overall terms, the students linked the solution to education, as, in such a way, citizens will be able not only to know how to actively participate in social debate with regard to the conservation of the Camino, but their decisions will also be more critical, precisely due to the fact of having received an education based on interpretation, reflection and debate. This emphasis on education was accompanied by a way of understanding teaching by way of research methods and cooperative and pro-active models in which knowledge is built in a meaningful way, extending beyond the mere memorisation of contents. Overall, it has been observed that the participating students gained an awareness of the Camino and perceived it as an element with a great deal of teaching potential.

"It doesn't make sense for learning about this key element of our identity to be based on the memorisation of data or descriptions in textbooks along with pictures of tangible objects and places." (Conclusions D5).

"We want students to identify themselves as part of this heritage, as without people, there is no heritage. We also want them to transmit it both intergenerationally and in their daily lives, as this heritage is also an extremely important part of our identity." (Conclusions D6).

Objective 3: To Evaluate the Teaching Experiment Implemented in Order to Encourage Heritage Awareness Towards the Way of St. James Among Future Teachers

The participants evaluated the teaching experiment positively. They highlighted, above all, three aspects: interest in the Way of St. James as a teaching resource; awareness of the Way of St. James (the main objective of this study); and reflection on heritage education (**Figure 7**).

As far as the work proposed in order to address the different dimensions related with the Camino is concerned, the section referring to the design of an educational proposal unanimously obtained the highest score (**Figure 8**). Although, in general, the mean evaluations are high, the selection of representative images of the particular topic of analysis was the least valued aspect.

The students also unanimously manifested their intention to carry out activities related with the Way of St. James in their future teaching careers, in order to contribute towards its reasoned evaluation in a broad sense, which includes conservation, and to promote its recognition as a fundamental element in the construction of identity (**Figure 9**).

TABLE 6 | Comparison of the written assignments on the Way of St. James.

		D1	D2	D3	D4	D5	D6
Teaching on heritage	Definition of heritage	Yes	Yes	Yes	No	Yes	Yes
	Characterises and distinguishes types of heritage	Yes	No	Yes	No	Yes	Yes
	Secondary sources of data	No	Yes	No	No	No	No
	Discusses educational usefulness	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
Type of heritage	Personal	Yes	No	No	No	Yes	Yes
	Cultural	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Tangible heritage	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Intangible heritage	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Natural	No	No	Yes	No	Yes	No
Elements of contextualisation	Historically	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes
	Emotionally	Yes	No	No	No	Yes	Yes
	Sociologically	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
	Economically	No	Yes	Yes	Yes	No	No
	Legally	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes

"They should learn the importance and relevance of the Camino on their surroundings. They should learn different stories about different villages with relevance in terms of heritage. They should be aware of the evolution of the Camino as a reflection of the different elements of heritage." (Response from one of the students to Tool 5).

"To talk about and transmit our heritage, particularly the Way of St. James. To recognise the Camino as part of themselves, as their identity. To have an emotional link with it. . ." (Response from one of the students to Tool 5).

Civic-mindedness has been the most highly value educational aspect in working on the Camino in the classroom. This evaluation is coherent with the discourse expressed by the participants throughout the whole experiment (**Figure 10**).

Of the learning dimensions on the Camino worked on in the classroom, its multifaceted dimension was the highest-scoring due to its teaching potential, followed by the emotional dimension (**Figure 11**). In the case of the former, although its breadth may complicate an in-depth treatment or even lead to a superficial approach to many topics, it is possible to put into practice teaching dynamics which foster curricular interchange. On the other hand, the emotional approach was generally pointed out as the most appropriate for motivating the personal involvement of children and fostering a feeling of ownership, which often leads to favourable attitudes towards heritage conservation.

DISCUSSION

In accordance with the results presented, the initial hypothesis is confirmed. The teaching experiment carried out with future teachers on relevant social problems related with the Way of St. James has contributed towards the raising of heritage awareness. By way of active learning methods, particularly research, the participants were able to resignify this pilgrimage route via an involvement which involved identity, affective and personal aspects, in addition to contemplating a range of associated elements.

The primary objective of the study was to identify the participants' perceptions on the Way of St. James and its educational potential. In line with other research analysing the opinions of future teachers with regard to heritage (Estepa et al., 2008; Estepa et al., 2013) and its use to promote critical teaching

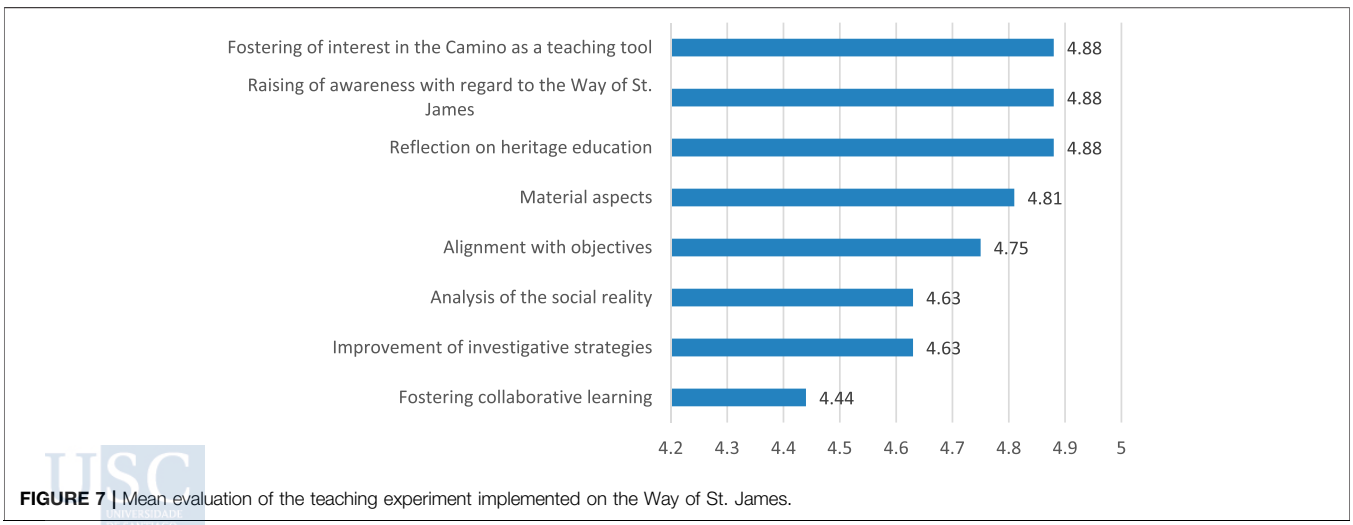


FIGURE 7 | Mean evaluation of the teaching experiment implemented on the Way of St. James.

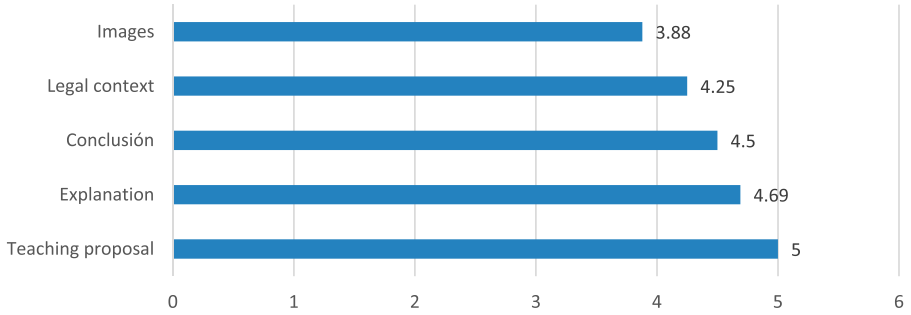


FIGURE 8 | Mean evaluation of the cooperative work on the Way of St. James.

and the development of social and civic skills (Pinto, 2016; Miralles et al., 2017; Alves and Pinto, 2019; Chaparro et al., 2019; Gómez et al., 2020), our results appear to demonstrate that a large proportion of the participants learned to value emotional dimensions as triggers for learning processes associated to elements of memory and the construction of identity. By way of semantic enrichment, it has been demonstrated that the dominant touristic-commercial perspective (pilgrim, cathedral, scallop shell) has moved towards a symbolic-identity point of view (heritage, culture, conservation). This evaluation seemed to respond to a human approach to the concept of heritage which enabled the participants to understand their relational component. In other words, they recognised that it is people who signify elements, attribute values and confer contextual points of reference. In this way, their role is decisive in converting assets into heritage and, via education, heritagising them (Fontal, 2003). As a social construct, heritage is not a given, it is devised by hegemonic sectors for certain purposes and, therefore, undergoes changes in new circumstances (Prats, 1997).

The perception, both at the beginning and end of the experiment, that heritage and the Way of St. James are represented in an incidental way within the legal framework may be due to two reasons: 1) Before the experiment: we detected a distancing on the part of future teachers with this topic as they had hardly received any teaching on the Camino and heritage. Indeed, in the primary education curriculum in Galicia (Xunta,

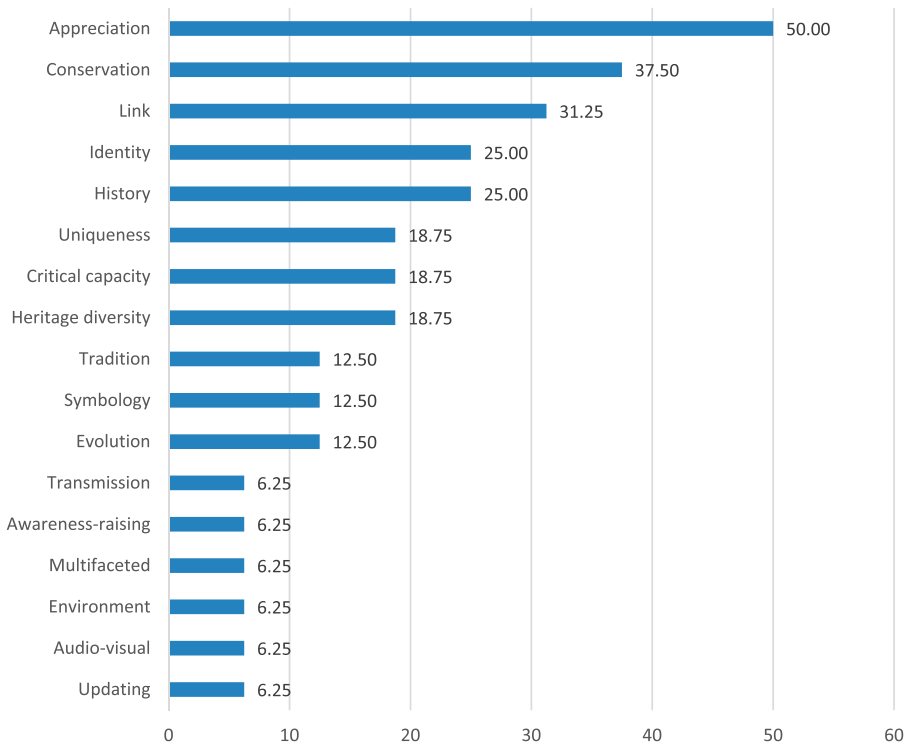


FIGURE 9 | Aspects related with the Way of St. James which the participants would like to transmit in primary education.

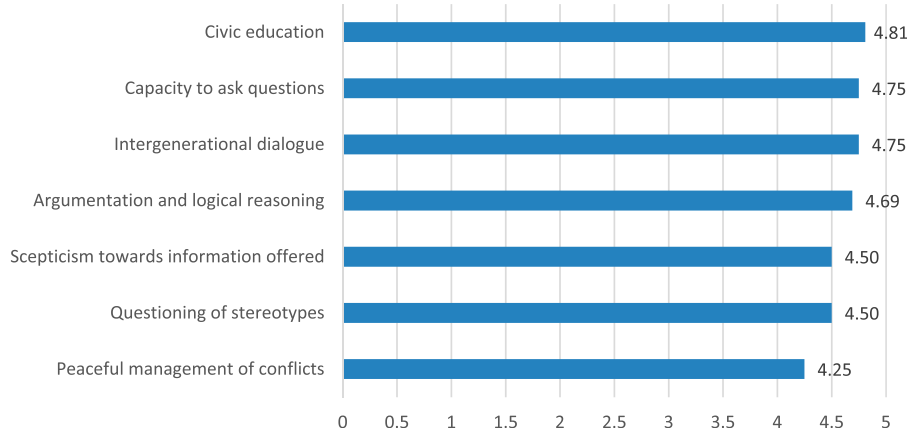


FIGURE 10 | Mean evaluation of the learning fostered by the Way of St. James.

2014), the context of our research, the Camino is only referred to in passing in the penultimate year of the six of which this stage of education consists. This deficiency also coincides with the results of studies which have identified a residual use of heritage in schools and universities, along with epistemological and methodological difficulties for teaching it in the classroom due to a lack of training in how to teach it (Estepa, 2001; Cuenca, 2003; Molina and Muñoz, 2016). The lack of specific teaching on heritage in teacher training in Spain (Molina and Muñoz, 2016; Moreno-Vera et al., 2020), seems to be due to the temporal distance between the approval of the requisites established for teacher training degrees in primary education (de España, 2007) and the current legal framework (de España, 2013). Thus, there is a maladjustment between the knowledge of teachers and the integration of heritage in the curriculum (Fontal et al., 2017). 2) After the experiment: having worked in depth on the Way of St. James made it possible to identify its presence in the curriculum as an educational resource, albeit in an incidental way. This result may have been due to the fact that, after having recognised the wide range of teaching possibilities offered by the Camino, the future teachers considered that its recognition in the curriculum was insufficient and did not fit with the experiential perspective (link) worked on during the experiment. Indeed, the general legal framework in Spain presents heritage from an integral perspective but still does not stress its main dimension (the relational dimension) (Martínez and Fontal, 2020), as has been called for in the European context since the Faro Convention (Council of Europe, 2005).

The rediscovery of the study of the Way of St. James as an educational content indicated that the participants succeeded in becoming fully aware of this pilgrimage route. To work on the Camino in their future teaching, the participants highlighted active methodological strategies focused on students in order to help them to be aware of and understand their surroundings, become aware of the conservation of the Camino and incorporate it into the construction of their cultural identity. This attitude is in line with the need to design projects on heritage education and the revision of identities in non-formal contexts (Fontal and Marín, 2016; Garner et al., 2016; Rivero et al., 2018) which can foster social interventions in which people participate in the review and critical selection of the elements with which they wish to characterise themselves.

The second objective of the study analysed the extent to which the future teachers assumed heritage education as a strategy for

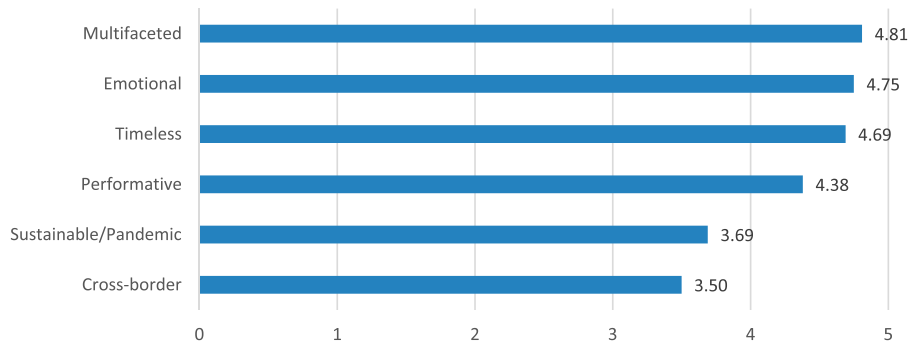


FIGURE 11 | Mean importance of the study dimensions worked on in relation to the Way of St. James.

working on the Way of St. James in the classroom. In the debate and group work sessions, they expressed their position in favour of a model of teaching which is reflexive, critical and committed with the nearest cultural points of reference (Delgado and Estepa, 2017; Lucas 2018; Felices-De la Fuente et al., 2020), as a vehicle for acquiring context, evaluation and participation tools. All of these elements are essential in heritage education and in the education of citizens who reflect on culture and are civically aware. Along these lines, teaching experiments have been carried out which analyse the connections of people with their social reality through heritage and territorial intelligence (López-Arroyo, 2017; Trabajo and Cuenca, 2020).

However, difficulties were observed in the handling of sources to support arguments in interventions in the classroom due to limited knowledge of the Way of St. James and of the defining aspects of heritage. If this were not the case, greater depth would have been sought in the scope of the educational proposals presented at the end of the training sequence. When asked about the notion of authenticity, for example, it could be observed that the participants associated it with a static conservation of heritage, tending towards its fossilisation or, in other words, its denaturalisation and decontextualization, noting the processes of renovation as a threat. In order to understand that in living contexts such as the villages through which the Way of St. James passes, relative in themselves, authenticity moves towards the notion of integrity (Luxen, 2019), the trainee teachers assumed that to enjoy heritage, education must focus on a participatory approach, in such a way that the adaptation of these enclaves to the contemporary needs identified by their communities are kept alive. At the end of the experiment, when asked to what extent the study dimensions worked on should be employed in the classroom, this debate led to the participants highlighting the dimension of authenticity, followed by those of emotion and timelessness.

The initial difficulties detected in the sample connect with other research which shows that future teachers need greater methodological and epistemological training in order to teach heritage in their future teaching careers (Chaparro and Felices, 2019; Gómez et al., 2020). The improvement in professional skills implies carrying out a review of university study plans and legal texts which make it possible to integrate heritage in a more decisive way as a cross-cutting element for education in historical thinking, the understanding of the present, democratic decision-taking and critical participation in the construction of identity.

The third objective of the study evaluated the teaching experiment in terms of the heritage awareness of trainee teachers towards the Way of St. James. Evidence of the good result obtained was the unanimous evaluation with regard to the intention of integrating the contents and proposals designed into their future teaching practice. They highlighted that the theoretical and practical development of the project awakened their interest towards the Camino as a teaching resource and it was appropriate for raising their awareness and reflecting on the role of heritage education. They also recognised that an activity of this type contributes towards the reasoned evaluation of heritage and of the Camino to become aware of its conservation and relevance in terms of culture and identity.

Research, the active learning method chosen by the teacher (Gómez et al., 2018) for dealing with social problems relating to the Camino, contributed towards the development of the capacities to investigate, listen, reason and reach a consensus, applied, above all, in the debate sessions and in the audio-visual presentation of the group work. This strategy encourages the critical comprehension of social phenomena over traditional dynamics oriented towards memorisation (Oller, 2011) and their collaborative management from the classroom (Díaz and Felices, 2017; Jiménez and Felices, 2018). Learning based on real situations supports the social responsibility of education. If these situations are in the local context, it is possible for students to understand and analyse their own reality and to be able to apply what they have learned in their own communities.

The fact of systematising controversial issues into different analytical dimensions (multifaceted, cross-border, timeless, performative, emotional and sustainable) made it possible to work with the procedure of the case study from a constructivist viewpoint of the teaching and learning process (Stake, 1998; Prats, 2005; Coll et al., 2006; Gil and Ibáñez, 2013; Gómez and Rodríguez, 2014).

Taking as a reference the study by López-Facal and Santidrián (2011) on tackling conflictive issues in the classroom, it was considered that this teaching strategy applied to the Way of St. James, on the one hand, shapes a civic-minded citizenship with the critical capacity to argue its opinions and leads to an interest in intergenerational dialogue and, on the other, contributes towards arguing and putting forward logical reasoning, doubting information, questioning stereotypes and managing conflicts in a peaceful way. This evaluation is coherent with the discourse shown in general by the participants throughout the experiment, in which education via heritage dilemmas is defined as a tool for civic education and forms the connection between the classroom and the environment. This coincides with the results of the research conducted by Moreno-Vera et al. (2020) with future teachers of Primary Education of Andalusia and Valencia, on intangible heritage, in which an identity element is related to the tourist-commercial perspective. Although in some contexts controversial issues are still not included with normality in the initial training of history teachers and, by extension, in their classes (Toledo et al., 2015), they constitute a fundamental approach for achieving the emotional engagement of students and, via dialogue, moving towards rational thinking (López-Facal and Santidrián, 2011).

In general terms, it has been observed that the future teachers developed a greater degree of awareness towards the heritage associated with the Way of St. James, learned to situate it in its heritage context and transformed their semantic Universe towards a symbolic-identity perspective which takes into account and applies the concepts of heritage education. Through this approach, an active role of communities is advocated in the correct conservation of heritage in all of its facets.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONCLUSION

Limitations of the Study

1) A small-scale qualitative investigation without replication and with non-generalisable results (Bisquerra, 1989).
2) An intentional, non-probabilistic sample (Deslauriers, 2004) with few participants (16).
3) The research context was an optional subject in the third year of a primary education teaching degree.
4) Limited duration of the research, from 1st February to May 31, 2021, in line with the indications established by the funding institution. The teaching experiment in the classroom ran over eight sessions in order to handle and interpret the results within the deadline.

Educational Implications

1) An increase in heritage education in initial teacher training (Fontal et al., 2017).
2) The capacity for heritage socialisation in professional practice (Cuenca, 2016)
3) The critical resignification of heritage as a social construct (Prats, 1997) and as an emotional link (Fontal, 2003; Fontal, 2020).
4) The civic education of the citizenship via social problems and controversial issues (López-Facal and Santidrián, 2011) related with heritage (Castro-Fernández et al., 2021a; Castro et al., 2021b).
5) The educational use of heritage for the development of historical thinking (Gómez et al., 2020) and the development of critical thinking (Ross, 2017).
6) Active learning methods from a constructivist approach: research and case study (Gómez and Rodríguez, 2014; Gómez et al., 2018).
7) The raising of heritage awareness (Fontal, 2003) and cultural identity (Gómez, 2012).
8) The empowerment of communities to participate in the governance of heritage (Jiménez and Sánchez, 2016; Yan and Chiou, 2021).

DATA AVAILABILITY STATEMENT

The raw data supporting the conclusions of this article will be made available by the authors, without undue reservation.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Conceptualisation, BC-F; methodology, BC-F and RL-F; formal analysis, BC-F; writing—original draft preparation, BC-F; writing—review and editing, RL-F and GJ-E; funding acquisition, BC-F. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

FUNDING

This research has received funding from the Institutional University Chair "The Saint James Way and Pilgrimages", of the University of Santiago de Compostela (Call for 21 Research, Dissemination and Didactic Projects on the Saint James Way and the Pilgrimages-Xacobeo 2021).

ACKNOWLEDGMENTS

Research Group RODA (Reasoning, Discourse and Argumentation) of the University of Santiago de Compostela.

REFERENCES

Adorno, Th. W. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt (am Main): Suhrkamp [Traducción española de Muñoz, J. (1998). Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata. https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf.

Aguilar, E. (1999). *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Granada: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

Alves, L. A., and Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio. *Reifop* 22 (1), 71–81. doi:10.6018/reifop.22.1.356381

Arévalo, J. M. (2004). La tradición, el patrimonio y la identidad. *Revista de estudios extremeños* 60 (3), 925–956.

Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B., Mancha Castro, J. C., and Schugurensky, D. (2020). Prácticas innovadoras en educación ciudadana. ¿Qué dicen las revistas académicas españolas. *revistafuentes* 2, 212–223. doi:10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.09

Ávila, R., and Matozzi, I. (2009). "La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía," in *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Editors R. Ávila and I. Matozzi (Bologna: Pàtron Editore), 327–352.

Bendix, R. (1997). *Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Calaf, R., and Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. GijónTrea.

Carrera Díaz, G. (2005). "La evolución del patrimonio (inter)cultural: políticas culturales para la diversidad," in *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*. Editors G. Carrera Díaz, G. Dietz, and P. H. cuadernos (Sevilla: Junta de Andalucía), 17, 15–29.

Castro, B. (2010). *El redescubrimiento del Camino de Santiago por Francisco Pons Sorolla*. Santiago de Compostela: S.A. de Xestión do Plan Xacobeo-Xunta de Galicia.

Castro, B., López, R., Jiménez-Esquinas, G., and Schugurensky, D. (2021b). "What Can Be Learned from Decontextualised Heritage," in *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*. Editors P. Miralles, R. López, and C. Gómez (Berlin: Peter Lang), 283–308.

Castro Fernández, B., and López Facal, R. (2019). Portomarín: the Wounded Memory of Being Uprooted. *Reifop* 22 (2), 95–110. doi:10.6018/reifop.22.2.363841

Castro-Fernández, B., Jiménez-Esquinas, G., Alves, L. A. M., and López-Facal, R. (2021a). Emotional Conflict and Trauma: the Recovery of Stolen Memory Using a Mixed-Methods Approach. *Humanit Soc. Sci. Commun.* 8, 1. doi:10.1057/s41599-020-00684-8

Chaparro, A., and Felices, M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del. Profesorado* 33 (3), 327–346. doi:10.47553/rifop.v33i3.74264

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Chaparro Sainz, A., Martínez Hernández, C., Robles Moral, F. J., and Cespedosa Rojas, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Dces* 36, 17–32. doi:10.7203/dces.36.12672

Cohen, E. (1988). Authenticity and Commoditization in Tourism. *Ann. Tourism Res.* 15 (3), 371–386. doi:10.1016/0160-7383(88)90028-X

Coll, C., Mauri, T., and Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y Sociedad Del. Conocimiento* 3 (2), 29–39. doi:10.7238/rusc.v3i2.285

Copeland, T. (2006). *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Strasbourg, Fr: Council of Europe.

Cortés-Vázquez, J., Jiménez-Esquinas, G., and Sánchez-Carretero, C. (2017). Heritage and Participatory Governance: An Analysis of Political Strategies and Social Fractures in Spain. *Anthropol. Today* 33 (1), 15–18. doi:10.1111/1467-8322.12324

Council of Europe (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (27.X.2005)*, 199. Council of Europe Treaty Series. http://conventions.coe.int/Treat y/EN/Treaties/Html/199.htm.

Cruces, F. (1998). Problemas en torno a la restitución del patrimonio. Una visión desde la antropología. *Política y Sociedad.* 27, 77–87.

Cuenca, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista de Investigación.* 2, 37–45.

Cuenca, J. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo* 19, 76–96.

Cuenca, J. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES Universidad, Escuela y Sociedad* 1, 22–41.

Cuenca, J. (2013). "La educación patrimonial: líneas de trabajo actual y nuevas perspectivas," in *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Editor J. Estepa (Huelva: Universidad de Huelva), 343–355.

Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., and Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula_abierta* 49 (1), 45–54. doi:10.17811/rifie.49.1.2020.45-54

Cuenca-López, J. M., and Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía, MIDAS [Online]. *midas*, 8. doi:10.4000/midas.1173

Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J., and Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher Training in Heritage Education: Good Practices for Citizenship Education. *Humanit Soc. Sci. Commun.* 8, 62. doi:10.1057/s41599-021-00745-6

de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (BOE), 312. de 29 de diciembre de 2007 Available at: https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf.

de España, G. (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten pata el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE) 312, de 29 de diciembre de 2007. Available at: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449.

de España, G. (2014). Real Decreto 126/124, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE), 52. de 1 de marzo de 2014 Available at: https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf.

de Galicia, X. (2014). Decreto 105/2014, Do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (DOG) Núm. 17. , 2014 Available at: http://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/protected/content_type/advertisement/2014/09/09/20140909_curriculo_primaria.pdf.

Delgado-Algarra, E. J., and Estepa-Giménez, J. (2017). Educación Ciudadana Y Dimensiones De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales: Investigación Sobre Las Concepciones Del Profesorado De Educación Secundaria De Huelva Y Provincia. *Educación XX1* 20 (2), 259–278. doi:10.5944/educXX1.19041

Delors, J. (1996). "The Four Pillars of Education," in *Learning: The Treasure within* (UNESCO). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590.

Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. Pereira: Papiro.

Díaz, N., and Felices, M. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la "cartografía de la controversia" como método. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1, 24–38. doi:10.17398/2531-0968.01.24

Domingo, M., Fontal, O., Cirujano, C., and Ballesteros, P. (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.

Estepa Giménez, J., Ruiz, R. M. Á., and Listán, M. F. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teach. Teach. Edu.* 24, 2095–2107. doi:10.1016/j.tate.2008.02.017

Estepa, J., Ávila, R., and Ferreras, M. (2013). "Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje," in *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Editor J. Estepa (Huelva: Universidad de Huelva), 41–59.

Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. *Geografía e Historia* 30, 93–106.

Felices-De la Fuente, M. d. M., Chaparro-Sainz, Á., and Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the Use of Heritage to Teach History in Secondary Education Teachers in Training. *Humanit Soc. Sci. Commun.* 7, 123. doi:10.1057/s41599-020-00619-3

Fernández, B. M. C., González, R. C. L., and Lopez, L. (2016). Historic City, Tourism Performance and Development: The balance of social behaviours in the city of Santiago de Compostela (Spain). *Tourism Hospitality Res.* 16 (3), 282–293. doi:10.1177/1467358415578473

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxebarría, A., Martínez Rodríguez, M., and Rivero García, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *reifop* 20 (2), 79–95. doi:10.6018/reifop/20.2.286321

Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Revista de Patrimonio Cult. de España.* 5, 21–44.

Fontal, O. (2020). "El Patrimonio. De Objeto a Vínculo," in *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Editor O. Fontal (Madrid: Comunidad de Madrid), 11–25.

Fontal, O., and Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Metodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange* 47, 65–90. doi:10.1007/s10780-015-9269-z

Fontal, O., and Ibáñez, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*. 375, 184–214. doi:10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340

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

Fontal, O. (2008). "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio," in *La comunicación global del patrimonio cultural*. Editor S. Mateos (Gijón: Trea, 53–109.

Fontal, O., and Marín Cepeda, S. (2016). Heritage Education in Museums: An Inclusion-Focused Model. *Int. J. Inclusive Mus.* 94, 47–64. doi:10.18848/1835-2014/CGP/v09i04/47-64

Fontal, O. (2016b). The Spanish Heritage Education Observatory/El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación* 28 (1), 254–266. doi:10.1080/11356405.2015.1110374

Fontal-Merillas, O. (2016a). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte Individ. Soc.* 28 (1), 105–120. doi:10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683

Fontal-Merillas, O., and Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte Individ. Soc.* 30 (3), 483–500. doi:10.5209/ARIS.57754

García Cuetos, P. (2009). *Humilde condición. El patrimonio cultural y la conservación de su autenticidad*. Gijón: Trea.

Garner, J. K., Kaplan, A., and Pugh, K. (2016). Museums as Contexts for Transformative Experiences and Identity Development. *J. Mus. Edu.* 41, 341–352. doi:10.1080/10598650.2016.1199343

Gil, P., and Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso. *Aula Abierta* 41 (3), 79–90.

Gobierno de España: Real Decreto 126/2014 (2014) Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 171, , 2014 de 9 de septiembre de 2014. Available at: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html

Gómez Carrasco, C. J., and Rodríguez Pérez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Redu* 12 (2), 307–325. doi:10.4995/redu.2014.5651

Gómez, C., Ortuño, J., and Miralles, P. (2018). *Enseñar Ciencia Sociales desde métodos Activos. Propuestas y Experiencias desde la Indagación*. Barcelona: Octaedro.

Gómez Redondo, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte Individ. Soc.* 24 (2), 21–37. doi:10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041

Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martinez, P., Fontal, O., and Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches-An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability* 12, 933. doi:10.3390/su12030933

González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Revista de Patrimonio Cult. de España.* 5, 59–74.

Gosselin, V., and Livingstone, P. (2016). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. Vancouver: UBC Press.

Heimberg, Ch. (2010). Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 64, 48–57.

Ho, L.-C., McAvoy, P., Hess, D., and Gibbs, B. (2017). "Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies," in *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. Editors M. M. Manfra and C. M. Bolick (Wiley-Blackwell), 319–335. doi:10.1002/9781118768747.ch14

Horta, M., Grunberg, E., and Monteiro, A. (1999). *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial.

Jagielska-Burduk, A., Pszczyński, M., and Stec, P. (2021). Cultural Heritage Education in UNESCO Cultural Conventions. *Sustainability* 13 (6), 3548–3615. doi:10.3390/su13063548

Jagielska-Burduk, A., and Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core. *Reifop* 22, 11–12. doi:10.6018/reifop.22.1.354641

Jiménez, M., and Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de Las Ciencias Sociales* 3, 87–102. doi:10.17398/2531-0968.03.87

Jiménez-Esquinas, G. (2021). *Del paisaje al cuerpo. La patrimonialización de la Costa da Morte desde la antropología feminista*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Jiménez-Esquinas, G. (2020). El papel de las comunidades en el patrimonio: una reflexión en torno al patrimonio arqueológico. *revistaph* 101, 100–121. doi:10.33349/2020.101.4648

Lois González, R. C., Castro Fernández, B. M., and Lopez, L. (2016). From Sacred Place to Monumental Space: Mobility along the Way to St. James. *Mobilities* 11 (5), 770–788. doi:10.1080/17450101.2015.1080528

López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación.* 4, 167–179.

Lopez, L., Lois González, R. C., and Fernández, B. M. C. (2017). Spiritual Tourism on the Way of Saint James the Current Situation. *Tourism Manage. Perspect.* 24, 225–234. doi:10.1016/j.tmp.2017.07.015

López-Arroyo, C. (2017). El Patrimonio en el Contexto Escolar. Análisis de Concepciones Como Vehículo Para el Desarrollo Profesional Docente. Experiencia Didáctica, Farmington Junior High y su Entorno Patrimonial. [dissertation]. [Huelva]: Universidad de Huelva. Available at: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15501.

López-Facal, R., and Santidrián, V. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69, 8–20.

Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. [dissertation] [Huelva]. Universidad de Huelva. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/15597.

Luxen, J-L. (2019). Documento de Nara: sus logros y sus límites. *Conversaciones con (INAH)* 8, 180–192.

Martínez Rodríguez, M., and Fontal Merillas, O. (2020). Dealing with Heritage as Curricular Content in Spain's Primary Education. *Curric. J.* 31 (1), 77–96. doi:10.1002/curj.7

McAvoy, P., and Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inq.* 43, 14–47. doi:10.1111/curi.12000

Miralles M, P., Gómez C, C., and Rodríguez P, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estud. Pedagóg.* 43 (4), 161–184. doi:10.4067/S0718-07052017000400009

Molina Puche, S., and Muñoz Cutillas, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Rev. Complut. Educ.* 27 (2), 863–880. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411

Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A., and Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage Among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability* 12, 8921. doi:10.3390/su12218921

Ocal, T. (2016). Necessity of Cultural Historical Heritage Education in Social Studies Teaching. *Ce* 07, 396–406. doi:10.3390/su1306354810.4236/ce.2016.73039

Oller, M. (2011). "Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales," in *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Editors A. Santisteban and J. Pagès (Madrid: Síntesis), 163–183.

Pagès, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la Historia. *Treballs d'Arqueologia* 6, 205–217.

Pagès, J., and Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM.

Pinto, H., and Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio* 33 (1), 103–128. doi:10.6018/j/222521

Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI* 31 (1), 61–88.

Ponce, A., Molina, S., and Ortuño, J. (2015). "La ausencia de lo patrimonial en la formación de maestros: un estudio en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Murcia," in *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Editors A. Hernández, R. García, J. De La Montaña, and Cáceres (Universidad de Extremadura y AUPDCS), 567–575.

Prats, J. (2005). *Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales*. Cuadernos digitales. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_609/a_8304/8304.html.

Prats, L. L. (1997). *Antropología Y Patrimonio*. Barcelona: Ariel.

Quintero, V. (2011). "El patrimonio pertenece a todos. De la universalidad a la identidad, ¿cuál es el lugar de la participación social," in *Legitimaciones sociales de las políticas patrimoniales y museísticas*. Editor I. Arrieta (Abadiño: Universidad del País Vasco), 45–78.

Rivero, P., Fontal Merillas, O., García-Ceballos, S., and Martínez Rodríguez, M. (2018). Heritage Education in the Archaeological Sites. An Identity Approach in the Museum of Calatayud. *Curator* 61, 315–326. doi:10.1111/cura.12258

Ross, W. E. (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte: Information Age Publishing.

Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C. J., and López Facal, R. (2017). Narrativas nacionais e competência histórica na formação inicial de professores primários espanhóis. *TempArg* 9 (22), 174–197. doi:10.5965/217518030922017174

Sánchez-Carretero, C., and Jiménez-Esquinas, G. (2016). Relaciones entre actores patrimoniales: gobernanza patrimonial, modelos neoliberales y procesos participativos. *revistaph* 90, 190–197. doi:10.33349/2016.0.3827

Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa.* 189, 12–15.

Santisteban, A. (2012). "La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica," in *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Editors N. Alba, F. García, and A. Santisteban (Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales), 277–286.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

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. *FdP* 10, 57–79. doi:10.14516/fdp.2019.010.001.002

Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. London & New York: Routledge.

Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach it. *Soc. Edu.* 60 (1), 9–14.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización Cultural Para La Ciudadanía. *Estud. Pedagóg.* 32 (2), 133–145. doi:10.4067/S0718-07052006000200008

Toledo Jofré, M. I., Magendzo Kolstrein, A., Gutiérrez Gianella, V., and Iglesias Segura, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estud. Pedagóg.* 41 (1), 275–292. doi:10.4067/S0718-07052015000100016

Trabajo, M., and Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*. 40, 159–174.

Trabajo-Rite, M., and Cuenca-López, J. M. (2020). Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability* 12, 3046. doi:10.3390/su12073046

Van Boxtel, C., Grever, M., and Klein, S. (2015). "Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands," in *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Editors K. Ercikan and P. Seixas (New York: Routledge), 40–50.

Yan, W.-J., and Chiou, S.-C. (2021). The Safeguarding of Intangible Cultural Heritage from the Perspective of Civic Participation: The Informal Education of Chinese Embroidery Handicrafts. *Sustainability* 13, 4958. doi:10.3390/su13094958

Conflict of Interest: The handling editor declared a past collaboration with several of the authors RL-F, BC-F.

The remaining author declares that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Publisher's Note: All claims expressed in this article are solely those of the authors and do not necessarily represent those of their affiliated organizations, or those of the publisher, the editors and the reviewers. Any product that may be evaluated in this article, or claim that may be made by its manufacturer, is not guaranteed or endorsed by the publisher.

Copyright © 2022 Castro-Fernández, Jiménez-Esquinas and López-Facal. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

2.1. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DEL VIEJO PORTOMARÍN. CUESTIONARIO (I-1). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td>Año de nacimiento:</td><td>Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre</td><td>Fecha:</td><td>Lugar:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Hora:</td><td>Código (no cubra esta casilla):</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Identidad</td><td colspan="3">1. ¿Qué cree que es lo más importante que perdió con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa
[ ] Trabajo
[ ] Recuerdos / Raíces
[ ] Patrimonio
[ ] Cultura
[ ] Pertenencia / Sentido de comunidad
[ ] Nada
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. ¿ Qué cree que es lo más importante que ganó con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa
[ ] Trabajo
[ ] Comodidades
[ ] Un pueblo más bonito
[ ] Nada
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. ¿Le gusta más el nuevo Portomarín que el viejo Portomarín? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Si
[ ] No
3.1. ¿Por qué? _____</td></tr>
<tr><td colspan="3">4. ¿Se siente identificado con un pueblo moderno creado en el siglo XX?
[ ] Si
[ ] No
¿Por qué?</td></tr>
<tr><td colspan="3">5. ¿Qué siente al ver las ruinas antiguas? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 6, siendo 0 la puntuación inferior y 6 la puntuación superior)
[ ] Dolor
[ ] Curiosidad
[ ] Pena
[ ] Nada / Indiferencia
[ ] Procuro no mirarlas
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">6. ¿Qué significa para usted el actual Portomarín? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 la puntuación inferior y 5 la puntuación superior)
[ ] Pérdida de raíces
[ ] Dolor para mi familia
[ ] Modernidad y progreso
[ ] Etapa del Camino de Santiago
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td>Memoria</td><td colspan="3">7. ¿Qué recuerdo de los que ha vivido o le han contado sobre el traslado le ha impactado más?</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	8. ¿Cómo recuerda el traslado? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 9, siendo 0 la puntuación inferior y 9 la puntuación superior) [ ] Con dolor [ ] Con rabia [ ] Con incertidumbre [ ] Como un engaño [ ] Con inseguridad [ ] Intento no recordarlo [ ] Con esperanza [ ] Con alegría [ ] Otro_____
	9. ¿Qué recuerdo le gustaría borrar o rememorar?
	10. ¿Qué cree que piensan los jóvenes de Portomarín sobre el traslado del pueblo? (Marque solamente una respuesta) [ ] Que fue engaño [ ] Que fue una oportunidad de mejora para los vecinos [ ] Que perdieron sus raíces [ ] Que ganaron un pueblo más bonito que el viejo Portomarín [ ] Nada / Indiferencia / No les importa [ ] Otro_____
Patrimonio	11. ¿Qué era lo más importante que tenía el viejo Portomarín? (Marque solamente una respuesta) [ ] Casas antiguas (tradición) [ ] Trabajo (pesca, agricultura…) [ ] Costumbres, fiestas [ ] Historia [ ] Monumentos [ ] Otro_____
	12. ¿Y qué es lo más importante que tiene el nuevo Portomarín? (Marque solamente una respuesta) [ ] Casas modernas [ ] Mejores comunicaciones [ ] Turismo y peregrinos [ ] Monumentos restaurados [ ] Otro_____
Emociones y territorio	13. ¿Qué cambió de Portomarín cuando se trasladó? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 8, siendo 0 la puntuación inferior y 8 la puntuación superior) [ ] Su paisaje [ ] Sus monumentos [ ] Su modo de vida [ ] Sus costumbres y tradiciones [ ] Su relación con los vecinos [ ] Los oficios [ ] Los lugares de encuentro [ ] Otro_____
	14. ¿Cómo afectó el traslado a su familia? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 9, siendo 0 la puntuación inferior y 9 la puntuación superior) [ ] Marcharon del pueblo [ ] Perdieron el trabajo [ ] Obtuvieron una casa más cómoda [ ] Obtuvieron un trabajo mejor [ ] Empeoró la relación con los vecinos / los familiares [ ] Mejoró la relación con los vecinos / los familiares [ ] Se perdieron tradiciones [ ] Surgieron nuevas tradiciones [ ] Otro_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DEL VIEJO PORTOMARÍN. GRUPO DE DISCUSIÓN (I-2). [PUBLICACIÓN 1]

Registro de la sesión [ ] Cuaderno de notas [ ] Grabación audio [ ] Grabación video	Fecha:	Lugar:
	Hora:	Código:

Identidad	1. ¿Con qué elementos se identifica del nuevo Portomarín?
	2. ¿Qué echa de menos del viejo Portomarín?
	3. ¿Qué supuso el traslado para los vecinos?
Memoria	4. ¿Le gustaría que en Portomarín hubiera un museo que explicase el traslado?
	5. ¿La exposición de fotografías antiguas en las calles del nuevo Portomarín es suficiente para conservar la memoria del pueblo original?
	6. ¿En su familia se habla del traslado con los más jóvenes? ¿Por qué?
	7. ¿Cómo vivieron la inauguración del nuevo Portomarín?
Patrimonio	8. ¿El nuevo Portomarín sería lo mismo si no se hubieran trasladado las iglesias?
	9. ¿Se ha perdido alguna costumbre o tradición con el traslado?
	10. ¿Cuál es el patrimonio cultural que caracteriza al nuevo Portomarín?
Emociones y territorio	11. ¿En qué salieron ganando y perdiendo los vecinos con el traslado?
	12. ¿Qué le parece que las ruinas del viejo pueblo se señalicen para los turistas en épocas de sequía?
	13. ¿Le gustaría trasladar las ruinas al nuevo Portomarín?
	14. ¿Afectó a su familia el traslado?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DEL VIEJO Y NUEVO PORTOMARÍN. ENTREVISTA INDIVIDUAL EN PROFUNDIDAD (I-3). [PUBLICACIÓN 1]

Nombre:				
Año de nacimiento:	Sexo: [ ] Mujer [ ] Hombre	Registro de la entrevista [ ] Cuaderno de notas [ ] Grabación audio [ ] Grabación video	Fecha:	Lugar:
			Hora:	Código:

Identidad	1. ¿Qué supuso el traslado en su vida?
	2. ¿Qué sintió al ver el desmontaje de su pueblo y el río inundándolo todo?
	3. ¿Qué cree que pensaron los demás?
	4. ¿Se siente a gusto en el nuevo Portomarín?
Memoria	5. ¿Conoce a alguien que lo pasara muy mal durante o después del traslado?
	6. ¿Recuerda muchas veces su vida en el viejo Portomarín? ¿Cómo lo recuerda?
	7. ¿Comparte sus recuerdos con otros vecinos, familiares o amigos?
Patrimonio	8. ¿El nuevo Portomarín sería lo mismo (conservaría su esencia) si no se hubieran reconstruido algunos de sus monumentos?
	9. ¿Qué ha perdido y qué ha ganado el pueblo con el traslado?
	10. ¿Cómo ha influido el traslado en las tradiciones de Portomarín?
Emociones y territorio	11. ¿Cree que el traslado del pueblo, con motivo de la construcción del embalse, respondió a una causa arbitraria o técnica?
	12. ¿El nuevo Portomarín consiguió reparar el desarraigo del traslado?
	13. ¿En qué salieron ganando y perdiendo los vecinos con el traslado?
	14. ¿Qué siente cuando emergen las ruinas del viejo Portomarín?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DEL NUEVO PORTOMARÍN. CUESTIONARIO (I-4). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td>Año de nacimiento:</td><td>Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre</td><td>Fecha:

Hora:</td><td>Lugar:

Código (no cubra esta casilla):</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Identidad</td><td colspan="3">1. ¿Qué cree que es lo más importante que perdió con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa
[ ] Trabajo
[ ] Recuerdos / Raíces
[ ] Patrimonio
[ ] Cultura
[ ] Pertenencia / Sentido de comunidad
[ ] Nada
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. ¿ Qué cree que es lo más importante que ganó con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa
[ ] Trabajo
[ ] Comodidades
[ ] Un pueblo más bonito
[ ] Nada
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">3. ¿Le gusta más el nuevo Portomarín que el viejo Portomarín? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Si
[ ] No
3.1. ¿Por qué? _____</td></tr>
<tr><td colspan="3">4. ¿Qué siente al ver las ruinas antiguas? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 6, siendo 0 la puntuación inferior y 6 la puntuación superior)
[ ] Dolor
[ ] Curiosidad
[ ] Pena
[ ] Nada / Indiferencia
[ ] Procuro no mirarlas
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">5. ¿Qué significa para usted el actual Portomarín? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 la puntuación inferior y 5 la puntuación superior)
[ ] Pérdida de raíces
[ ] Dolor para mi familia
[ ] Modernidad y progreso
[ ] Etapa del Camino de Santiago
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">5. ¿Le influye en algo que sea un pueblo trasladado?
[ ] No me afecta
[ ] Lo considero algo importante
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td>Memoria</td><td colspan="3">7. ¿Su familia le ha contado cómo transcurrió el traslado?
[ ] Si
[] No
7.1. ¿Y en la escuela?
[ ] Si
[ ] No
7.2. ¿Qué medios emplearon para contárselo?</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	[ ] Fotografías [ ] Recortes de prensa [ ] Correspondencia [ ] Otro_____ 7.3. ¿Usted sigue contando la historia del traslado a sus familiares más jóvenes, sus amigos, etc.) [ ] Si [ ] No
	8. ¿Qué recuerdo de los que ha vivido o le han contado sobre el traslado le ha impactado más?
	9. ¿Qué cree que piensan los que mayores de Portomarín sobre el traslado del pueblo? (Marque solamente una respuesta) [ ] Que fue engaño [ ] Que fue una oportunidad de mejora para los vecinos [ ] Que perdieron sus raíces [ ] Que ganaron un pueblo más bonito que el viejo Portomarín [ ] Nada / Indiferencia / No les importa [ ] Otro_____
Patrimonio	10. ¿Qué cree que era lo más importante que tenía el viejo Portomarín? (Marque solamente una respuesta) [ ] Casas antiguas (tradición) [ ] Trabajo (pesca, agricultura…) [ ] Costumbres, fiestas [ ] Historia [ ] Monumentos [ ] Otro_____
	11. ¿Y qué cree que es lo más importante que tiene el nuevo Portomarín? (Marque solamente una respuesta) [ ] Casas modernas [ ] Mejores comunicaciones [ ] Turismo y peregrinos [ ] Monumentos restaurados [ ] Otro_____
Emociones y territorio	12. ¿Se siente identificado con un pueblo moderno creado en el siglo XX? [ ] Si [ ] No ¿Por qué?
	13. ¿Cómo afectó el traslado a su familia? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 9, siendo 0 la puntuación inferior y 9 la puntuación superior) [ ] Marcharon del pueblo [ ] Perdieron el trabajo [ ] Obtuvieron una casa más cómoda [ ] Obtuvieron un trabajo mejor [ ] Empeoró la relación con los vecinos / los familiares [ ] Mejoró la relación con los vecinos / los familiares [ ] Se perdieron tradiciones [ ] Surgieron nuevas tradiciones [ ] Otro_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.5. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DEL NUEVO PORTOMARÍN. GRUPO DE DISCUSIÓN (I-5). [PUBLICACIÓN 1]

Registro de la sesión [ ] Cuaderno de notas [ ] Grabación audio [ ] Grabación video	Fecha:	Lugar:
	Hora:	Código:

Identidad	1. ¿Con qué se identifica del nuevo Portomarín?
	2. ¿Qué cree que los mayores pueden echar de menos del viejo Portomarín?
	3. ¿Qué cree que supuso el traslado para los vecinos?
Memoria	4. ¿Le gustaría que en Portomarín hubiera un museo que explicase el traslado?
	5. ¿La exposición de fotografías antiguas en las calles del nuevo Portomarín es suficiente para conservar la memoria del pueblo original?
	6. ¿En su familia se habla del traslado?
	7. ¿El Viejo Portomarín ha estado presente de alguna manera en su vida? ¿Cómo?
	8. ¿Qué le contaron sobre la inauguración del nuevo Portomarín?
Patrimonio	9. ¿El nuevo Portomarín sería lo mismo si no se hubieran trasladado las iglesias?
	10. ¿Se ha perdido alguna costumbre o tradición con el traslado?
	11. ¿Cuál es el patrimonio cultural que caracteriza al nuevo Portomarín?
Emociones y territorio	12. ¿En qué salieron ganando y perdiendo los vecinos con el traslado?
	13. ¿Qué le parece que las ruinas del viejo pueblo se señalicen para los turistas en épocas de sequía?
	14. ¿Le gustaría trasladar las ruinas al nuevo Portomarín?
	15. ¿Cómo afectó a su familia el traslado?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.6. COMUNIDAD LOCAL: POBLACIÓN DESLOCALIZADA. ENTREVISTA INDIVIDUAL EN PROFUNDIDAD (I-6). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td colspan="5">Nombre:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Año de nacimiento:</td><td rowspan="2">Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre</td><td rowspan="2">Registro de la entrevista
[ ] Cuaderno de notas
[ ] Grabación audio
[ ] Grabación video</td><td>Fecha:</td><td>Lugar:</td></tr>
<tr><td>Hora:</td><td>Código:</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Identidad</td><td colspan="4">1. ¿Qué supuso el traslado en su vida?</td></tr>
<tr><td colspan="4">2. ¿Qué sintió al ver el desmontaje de su pueblo y el río inundándolo todo?</td></tr>
<tr><td colspan="4">3. ¿Qué cree que pensaron los demás?</td></tr>
<tr><td colspan="4">4. ¿Por qué no se trasladó al Nuevo Portomarín como la mayoría de los vecinos? ¿Regresa alguna vez?</td></tr>
<tr><td colspan="4">5. ¿Ha conseguido echar raíces en su nueva ubicación?</td></tr>
<tr><td colspan="4">6. ¿De dónde se considera ciudadano?</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Memoria</td><td colspan="4">7. ¿Conoce a alguien que lo pasara muy mal durante o después del traslado?</td></tr>
<tr><td colspan="4">8. ¿Recuerda muchas veces su vida en el viejo Portomarín? ¿Cómo lo recuerda?</td></tr>
<tr><td colspan="4">9. ¿Qué presencia de Portomarín tiene hoy en su vida?</td></tr>
<tr><td colspan="4">10. ¿Comparte sus recuerdos con otros vecinos, familiares o amigos?</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Patrimonio</td><td colspan="4">11. ¿El nuevo Portomarín sería lo mismo si no se hubieran reconstruido algunos de sus monumentos?</td></tr>
<tr><td colspan="4">12. ¿Qué ha perdido y qué ha ganado el pueblo con el traslado?</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Emociones y territorio</td><td colspan="4">13. ¿Cree que el traslado del pueblo, con motivo de la construcción del embalse, respondió a una causa arbitraria o técnica?</td></tr>
<tr><td colspan="4">14. ¿El nuevo Portomarín consiguió reparar el desarraigo del traslado?</td></tr>
<tr><td colspan="4">15. ¿En qué cree que salieron ganando los vecinos que se trasladaron al Nuevo Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="4">16. ¿En qué cree que salieron ganando los vecinos que se marcharon de Portomarín y decidieron no instalarse en el nuevo pueblo?</td></tr>
<tr><td colspan="4">17. ¿Cómo valora el cambio de lugar y de forma de vida?</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.7. COMUNIDAD ESCOLAR: 4º-5º-6º EDUCACIÓN PRIMARIA. CUESTIONARIO (I-7). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td colspan="4">Nombre:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Año de nacimiento:</td><td rowspan="2">Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre</td><td>Fecha:</td><td>Lugar:</td></tr>
<tr><td>Hora:</td><td>Código (no cubra esta casilla):</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Memoria</td><td colspan="3">1. ¿Tu familia te ha contado cómo transcurrió el traslado?
[ ] Si
[] No
1.1. ¿Y en la escuela?
[ ] Si
[ ] No
1.2. ¿Qué medios emplearon para contártelo?
[ ] Fotografías
[ ] Recortes de prensa
[ ] Correspondencia
[ ] Otro_____
1.3. ¿Se sigue hablando del traslado en tu familia?
[ ] Si
[ ] No</td></tr>
<tr><td colspan="3">2. ¿Cuál es el recuerdo de los que han contado sobre el traslado que te ha sorprendido más?</td></tr>
<tr><td>Emociones y territorio</td><td colspan="3">3. ¿Cómo crees que afectó el traslado a tu familia? (Puntúe cada una de las opciones de 0 a 4, siendo 0 la puntuación inferior y 4 la puntuación superior)
[ ] Marcharon del pueblo
[ ] Perdieron el trabajo
[ ] Una vida mejor
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Patrimonio</td><td colspan="3">4. ¿Qué crees que era lo más importante que tenía el viejo Portomarín? (Marca solamente una respuesta)
[ ] Casas antiguas (tradición)
[ ] Trabajo (pesca, agricultura…)
[ ] Costumbres, fiestas
[ ] Historia
[ ] Monumentos
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">5. ¿Y qué cree que es lo más importante que tiene el nuevo Portomarín? (Marca solamente una respuesta)
[ ] Casas modernas
[ ] Buenas comunicaciones
[ ] Turismo y peregrinos
[ ] Monumentos
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Identidad</td><td colspan="3">6. ¿Qué crees que era lo más importante que se perdió con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa
[ ] Trabajo
[ ] Recuerdos/Raíces
[ ] Nada
[ ] Otro_____</td></tr>
<tr><td colspan="3">7. ¿ Qué cree que es lo más importante que se ganó con el traslado? (Marque solamente una respuesta)
[ ] Casa</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	[ ] Trabajo [ ] Comodidades [ ] Nada [ ] Otro_____
	8. ¿Te gustaría haber vivido en el viejo Portomarín? [ ] Si [ ] No 8.1. ¿Por qué? _____
	9. ¿Qué sientes al ver las ruinas antiguas? (Puedes marcar varias respuestas) [ ] Pena [ ] Curiosidad [ ] Te da igual [ ] Otro_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.8. COMUNIDAD ESCOLAR: 4º-5º-6º EDUCACIÓN PRIMARIA. TALLER INTERGENERACIONAL (I-8). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Registro de la sesión
[ ] Cuaderno de notas
[ ] Grabación audio
[ ] Fotografía
[ ] Grabación video</td><td>Fecha:</td><td>Lugar:</td></tr>
<tr><td>Hora:</td><td>Código:</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Fase</td><td rowspan="6">Escucha activa</td><td rowspan="6">Cuestiones para reflexionar</td><td>Decisión de trasladar el pueblo</td></tr>
<tr><td>Desmontaje de las iglesias</td></tr>
<tr><td>Inundación de las casas</td></tr>
<tr><td>Inauguración del nuevo Portomarín</td></tr>
<tr><td>Qué cambios fueron buenos</td></tr>
<tr><td>Cómo afectó el traslado a las personas</td></tr>
<tr><td>Negociación y consenso</td><td>Mural de las emociones</td><td>Reflexión grupal sobre el impacto emocional del traslado en las rutinas, raíces y tradiciones de sus vecinos</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.9. EXPERTOS: TÉCNICOS EN GESTIÓN. ENTREVISTA INDIVIDUAL EN PROFUNDIDAD (I-9). [PUBLICACIÓN 1]

<table>
<tr><td colspan="6">Nombre:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Año de nacimiento:</td><td rowspan="2">Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre</td><td rowspan="2">Registro de la entrevista
[ ] Cuaderno de notas
[ ] Grabación audio
[ ] Grabación video</td><td>Fecha:</td><td colspan="2">Lugar:</td></tr>
<tr><td>Hora:</td><td colspan="2">Código:</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Identidad</td><td colspan="5">1. ¿Cuál cree que fue la causa del traslado de Portomarín? (arbitraria o técnica)</td></tr>
<tr><td colspan="5">2. ¿Por qué los vecinos rechazaron mayoritariamente el traslado?</td></tr>
<tr><td colspan="5">3. Cree que el nuevo Portomarín ha modificado su carácter?</td></tr>
<tr><td colspan="5">4. ¿Cómo afecta el traslado a su condición de etapa del Camino de Santiago?</td></tr>
<tr><td colspan="5">5. ¿Se ha producido algún resultado o efecto inesperado como consecuencia del traslado?</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Memoria</td><td colspan="5">6. ¿Qué recuerdos tiene, o le han contado, del traslado?</td></tr>
<tr><td colspan="5">7. ¿En qué medida se ha tenido en cuenta el desarraigo de los vecinos en la señalización del viejo Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">8. ¿Qué se busca con la exposición de fotografías antiguas instaladas en las calles del nuevo Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">9. ¿En qué ha afectado el traslado la historia de Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">10. ¿Por qué Portomarín no cuenta con un centro de interpretación como hay en muchos otros lugares de memoria?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Patrimonio</td><td colspan="5">11. ¿El nuevo Portomarín sería lo mismo si no se hubieran reconstruido los monumentos trasladados?</td></tr>
<tr><td colspan="5">12. ¿En qué medida las autoridades (franquismo) crearon una imagen artificial de Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">13. ¿Qué elementos patrimoniales conserva actualmente Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">14. ¿Cómo influye el patrimonio conservado en el desarrollo sostenible de Portomarín?</td></tr>
<tr><td colspan="5">15. ¿Cómo se valora el pasado, más allá de lo construido, por parte de los vecinos que usted conoce o recuerda?</td></tr>
<tr><td colspan="5">16. ¿Se ha perdido alguna costumbre o tradición con el traslado?</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Emociones y territorio</td><td colspan="5">17. ¿En qué salieron ganando y perdiendo los vecinos con el traslado?</td></tr>
<tr><td colspan="5">18. ¿Cómo se adaptaron los vecinos el desalojo forzoso de las antiguas casas?</td></tr>
<tr><td colspan="5">19. ¿Qué acogida tiene en los vecinos que las ruinas del viejo pueblo se señalicen para los turistas en épocas de sequía?</td></tr>
<tr><td colspan="5">20. ¿Cómo valora si en un futuro se pudieran trasladar al nuevo Portomarín las ruinas del antiguo pueblo para su musealización?</td></tr>
<tr><td colspan="5">21. ¿Cómo interpretan y valoran los turistas el traslado? ¿Tienen acceso a algún tipo de información sobre lo ocurrido?</td></tr>
<tr><td colspan="5">22. ¿Afectó a su entorno familiar el traslado?</td></tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.10. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CUESTIONARIO PRETEST (I-10). [PUBLICACIONES 2 Y 3]

Edad: ☐ <25 años ☐ 25 a 30 años ☐ >30 años	Sexo: [ ] Mujer [ ] Hombre	¿Cursaste alguna asignatura relacionada con el patrimonio cultural durante tus estudios universitarios? [ ] Si [ ] No
Otros estudios:		¿Cursaste alguna asignatura relacionada con el patrimonio cultural fuera de tus estudios universitarios? [ ] Si [ ] No

1. Señala cuál crees que es la integración de los contenidos patrimoniales en el currículum de primaria.

[ ] Utilización anecdótica
[ ] Recurso didáctico
[ ] Complemento de las actividades de aula
[ ] Integración curricular

2. Indica 10 palabras que asocies con patrimonio cultural

1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____

3. Señala cuál crees que es la función educativa principal del patrimonio.

[ ] Coñecer y comprender el entorno
[ ] Construir identidad
[ ] Desarrollar capacidades
[ ] Valorar el patrimonio
[ ] Intervenir en el patrimonio

4. ¿Qué tipos de patrimonio local y autonómico consideras fundamentales y, en consecuencia, deben formar parte de la educación de los estudiantes de primaria? Puntúa cada una de las opciones de 0 a 4, siendo 0 el valor inferior e 4 el valor superior.

[ ] Patrimonio monumental
[ ] Patrimonio inmaterial
[ ] Patrimonio científico tecnolóxico
[ ] Patrimonio paisaxístico

5. ¿Crees que las emociones influyen en la conservación del patrimonio cultural, siendo 1 el valor mayor y 5 el valor menor?[1]

[ ] 1 [ ]2 [ ]3 [ ]4 [ ]5

5.1. ¿Por qué? _____

6. ¿Cuáles consideras que son las actividades más eficaces, que producen mejores resultados, para educar a los estudiantes de primaria en relación con el patrimonio? Puntúa cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 el valor inferior y 5 el valor superior.

[ ] Una charla por parte de un especialista
[ ] La explicación del profesor
[ ] Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio
[ ] Simulaciones y toma de decisiones relacionados con el patrimonio
[ ] Visitas/salidas a un yacimiento arqueológico o lugar de interés
[ ] Un taller de trabajo sobre patrimonio

[1] En las publicaciones 3 y 4 se corrige la puntuación que se pide, quedando como sigue: ¿Crees que las emociones influyen en la conservación del patrimonio cultural, siendo 1 el valor inferior y 5 el valor superior?

[ ] Visualización y comentario de videos, diapositivas e imágenes
[ ] Campañas de recuperación y valoración del patrimonio
[ ] Debates sobre problemas patrimoniales
[ ] Otro

7. ¿Cuáles son las principales aportaciones que puede proporcionar el patrimonio a la educación de los estudiantes de primaria? Puntúa cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 el valor inferior y 5 el valor superior.

[ ] Conocimiento del patrimonio
[ ] Valoración y aprecio del patrimonio
[ ] Reconocer el patrimonio como factor de identidad
[ ] Adoptar actitudes de defensa y conservación
[ ] Actitud crítica hacia los usos comerciales/turísticos del patrimonio
[ ] Participar en movimientos ciudadanos de defensa del patrimonio

8. ¿Conoces algo de la historia de Portomarín?

[ ] Si
[ ] No

9. Indica 10 palabras que asocies con Portomarín, sin búsqueda de información

1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____

10. Indica 10 palabras que asocies con Portomarín, con búsqueda de información

1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.11. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. NARRATIVA: TRABAJO GRUPAL (I-11). [PUBLICACIÓN 2]

Maestros en formación que visitan Portomarín	Diseñar una propuesta educativa sobre el conflicto patrimonial de Portomarín dirigida a un aula de primaria, que contribuya a restituir el desarraigo de los vecinos por el traslado forzoso de su pueblo. 1. Presentación del caso de estudio: indicar 5 razones que argumenten cuál es el recurso patrimonial de Portomarín más efectivo para restituir el desarraigo que sienten los vecinos desde el traslado forzoso. 2. Justificación: relevancia social y educativa del caso de estudio. 3. Objetivos: capacidades del alumnado que se pretenden desarrollar. 4. Contenidos: aprendizajes se esperan alcanzar. 5. Recursos y materiales: medios para el desarrollo de la actividad. 6. Sistema y criterios de evaluación: alcance de la actividad.
Maestros en formación que no visitan Portomarín	Diseñar una propuesta educativa sobre el conflicto patrimonial de Portomarín dirigida a un aula de primaria, que contribuya a restituir el desarraigo de los vecinos por el traslado forzoso de su pueblo. 1. Presentación del caso de estudio: indicar 5 razones para argumentar cuál es la dimensión patrimonial de Portomarín más efectiva para restituir el desarraigo que sienten los vecinos desde el traslado: a) Paisaje b) Camino de Santiago c) Monumentos d) Aguardiente e) Ruinas del antiguo Portomarín f) Otra 2. Justificación: relevancia social y educativa del caso de estudio. 3. Objetivos: capacidades del alumnado que se pretenden desarrollar. 4. Contenidos: aprendizajes se esperan alcanzar. 5. Recursos y materiales: medios para el desarrollo de la actividad 6. Sistema y criterios de evaluación: alcance de la actividad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.12. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CUESTIONARIO POSTEST (I-12). [PUBLICACIONES 2 Y 3]

Edad: ☐ <25 años ☐ 25 a 30 años ☐ >30 años	Sexo: [ ] Mujer [ ] Hombre	¿Participaste en la salida a Portomarín?[2] [ ] Si [ ] No

1. Indica 10 palabras que asocies con patrimonio cultural

1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____

2. ¿Crees que las emociones influyen en la conservación del patrimonio cultural, siendo 1 el valor mayor y 5 el valor menor? [3]

[ ] 1 [ ]2 [ ]3 [ ]4 [ ]5

2.1. ¿Por qué? _____

3. ¿Cuáles consideras que son las actividades más eficaces, que producen mejores resultados, para educar a los estudiantes de primaria en relación con el patrimonio? Puntúa cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 el valor inferior y 5 el valor superior.

[ ] Una charla por parte de un especialista
[ ] La explicación del profesor
[ ] Visita a un museo o centro de interpretación del patrimonio
[ ] Simulaciones y toma de decisiones relacionados con el patrimonio
[ ] Visitas/salidas a un yacimiento arqueológico o lugar de interés
[ ] Un taller de trabajo sobre patrimonio
[ ] Visualización y comentario de videos, diapositivas e imágenes
[ ] Campañas de recuperación y valoración del patrimonio
[ ] Debates sobre problemas patrimoniales
[ ] Otro

4. ¿Cuáles son las principales aportaciones que puede proporcionar el patrimonio a la educación de los estudiantes de primaria? Puntúa cada una de las opciones de 0 a 5, siendo 0 el valor inferior y 5 el valor superior.

[ ] Conocimiento del patrimonio
[ ] Valoración y aprecio del patrimonio
[ ] Reconocer el patrimonio como factor de identidad
[ ] Adoptar actitudes de defensa y conservación
[ ] Actitud crítica hacia los usos comerciales/turísticos del patrimonio
[ ] Participar en movimientos ciudadanos de defensa del patrimonio

5. Indica 10 palabras que asocies con Portomarín

1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____

[2] En las publicaciones 3 y 4 se elimina este campo.
[3] En las publicaciones 3 y 4 se corrige la puntuación que se pide, quedando como sigue: ¿Crees que las emociones influyen en la conservación del patrimonio cultural, siendo 1 el valor inferior y 5 el valor superior?

2.13. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. NARRATIVA: TRABAJO GRUPAL (I-13). [PUBLICACION 3]

Conflicto patrimonial	Cada grupo escoge uno de los siguientes casos de estudio: 1. Presa de Asuán (Egipto) 2. Embalse en Capel Celyn (Gales) 3. Ciudad sumergida de Shicheng (China) 4. Presa de Ilisu (Turquía) 5. Pantano de Úglich y la ciudad sumergida de Kaliazin (Rusia) 6. Pantano de Retuerta (Burgos), Riaño (León)
Propuesta educativa sobre conflicto patrimonial	Diseñar una propuesta educativa sobre el conflicto patrimonial escogido dirigida a un aula de primaria, que contribuya a desarrollar pensamiento crítico 1. Presentación del caso de estudio. 2. Justificación: explicar la relevancia social y educativa del caso de estudio. 3. Contexto: identificar y explicar las causas que ocasionaron la destrucción de ese lugar patrimonial. 4. Explicación del caso de estudio: se valorará la capacidad de relacionar contenidos, buscar materiales y realizar valoraciones y argumentaciones críticas. 5. Fotografías y justificación: seleccionar 4 imágenes significativas del caso de estudio y justificar su importancia. 6. Conclusión: valorar de forma reflexiva y crítica el alcance educativo del caso de estudio y en qué medida podría llevarse a un aula de educación primaria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.14. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO DE REFLEXIÓN (I-14). [PUBLICACION 3]

Edad:	Sexo:	Señala en qué estudio de caso participaste:
☐ <25 años ☐ 25 a 30 años ☐ >30 años	[ ] Mujer [ ] Hombre	[ ] Presa de Asuán (Egipto) [ ] Embalse en Capel Celyn (Gales) [ ] Pantano de Úglich y ciudad sumergida de Kaliazin (Rusia) [ ] Presa de Ilisu (Turquía)

PATRIMONIO Y CONFLICTO SOCIAL:

1. En tu estudio de caso, la decisión de construir la presa supuso un conflicto entre la obtención de una fuente de energía para el país y la pérdida de un patrimonio local. ¿Crees que la decisión tomada fue la más acertada?

[ ] Si, porque a pesar de que supuso la pérdida de patrimonio local fue una decisión económica pensada para el beneficio de todo el país.
[ ] No, porque no se tuvo en cuenta la opinión de la comunidad local y la pérdida de patrimonio no compensó el beneficio obtenido.

2. ¿Crees que había otra alternativa?

[ ] Si
[ ] No

2.1. ¿Por qué? Explica tu respuesta anterior_____

3. En tu estudio de casi comprobaste que la decisión de obtener energía mediante el aprovechamiento hidroeléctrico de recursos naturales genera un conflicto social. Imagina que ahora sucede una situación semejante, ¿quién crees que tiene legitimidad para tomar la decisión de inundar un pueblo?

	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
La comunidad a través de su gobierno local.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El gobierno del país teniendo en cuenta la opinión del conjunto de la sociedad.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

4. En tu estudio de casi comprobaste que la construcción de una presa ocasionó la pérdida y la modificación de un patrimonio local. Imagina que ahora sucede una situación semejante, ¿cómo crees que se podría resarcir esa pérdida?

	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mediante una compensación económica para continuar la vida en otro lugar.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Trasladando algunos edificios y construcciones importantes al nuevo emplazamiento de la comunidad.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Viviendo cerca del lugar anegad para que la comunidad mantenga los vínculos entre sus miembros.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

4.1. ¿Por qué? Explica tu respuesta anterior_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Con el traslado de templos y construcciones del antiguo pueblo al nuevo emplazamiento, estos elementos

[ ] Pueden seguir siendo valorados cómo eran en el emplazamiento original por visitantes y comunidad local.
[ ] Se convierten en reclamo turístico para los foráneos y la comunidad local ya no los siente como propios.

5.1. ¿Por qué? Explica tu respuesta anterior_____

EL PAPEL DE LA EDUCACION PATRIMONIAL:

6. ¿Crees que tu estudio de caso podría ser tratado en un aula de 4º-6º curso de Educación Primaria en Galicia?

[ ] Si, para aprender a tomar decisiones ante posibles problemas sociales que surjan en el entorno.
[ ] No, porque este tema es poco relevante para los niños y niñas de esas edad.

7. Cuando se produce un problema social, como el que investigaste en tu estudio de caso, hay gente que está favor y otra en contra; la población se divide y surge un conflicto. ¿En qué medida crees que un tema que divide a un pueblo debe ser tratado en la escuela de ese lugar?

	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Debe tratarse en la escuela para que no se pierda la memoria e historia del pueblo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
No debe tratarse porque abre herida y es mejor olvidar el dolor y el sufrimiento de los antepasados.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Debe tratarse porque puede contribuir a crear un clima de conciliación.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

8. Tomando como referencia el texto que tenéis en el Aula Virtual de López Facal, R. y Santidrián, V. (2011) *Los conflictos sociales candentes en el aula* ¿qué actitud debería adoptar el educador/a para trabajar en el aula de Educación Primaria el patrimonio conflictivo?

[ ] Neutralidad excluyente
[ ] Parcialidad excluyente
[ ] Imparcialidad neutral
[ ] Imparcialidad comprometida

9. Tomando como referencia el texto que tenéis en el Aula Virtual de López Facal, R. y Santidrián, V. (2011) *Los conflictos sociales candentes en el aula* ¿qué utilidad crees que puede tener trabajar en las aulas de Educación Primaria el patrimonio descontextualizado o el patrimonio conflictivo del entorno para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje?

	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Contribuye a que el alumnado aprenda a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fomenta el dialogo intergeneracional (entrevistas a familia y vecinas, talleres de mayores en la escuela).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuye a que el alumnado aprenda a gestionar pacíficamente los conflictos.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomenta la participación del alumnado en debates para cuestionar los estereotipos y las representaciones sociales.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuye a que el alumnado desarrolle la capacidad de formular formularse preguntas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomenta que el alumnado aprenda a dudar de la información que le ofrece.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuye a que el alumnado desarrolle la competencia social y ciudadana (formación cívica y social)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

10. ¿Qué tres cosas te gustaría que aprendiesen tus alumnos/as de Educación Primaria cuando trates un problema social, como el de tu estudio de caso, en el aula?

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

11. Valora las siguientes afirmaciones relacionadas con el desarrollo teórico-práctico de la asignatura y con la realización de las tareas correspondientes (trabajo en grupo, reflexión/cuestionario individual, participación en foros, lecturas, visionados de videos, etc.)

	Muy deficiente	Deficiente	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
Las tareas realizadas fueron adecuadas para alcanzar los objetivos que recoge la guía de esta asignatura.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Las tareas realizadas fueron adecuadas para reflexionar sobre el papel de la educación patrimonial.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El trabajo en grupo contribuyó al desarrollo de estrategias de indagación.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El trabajo en grupo contribuyó a una formación cívica y social.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El trabajo en grupo facilitó el aprendizaje colaborativo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El trabajo en grupo facilitó un acercamiento a la realidad social.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El estudio de caso es una estrategia metodológica adecuada para el análisis de la realidad social.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
El trabajo individual (este cuestionario) contribuye a la reflexión sobre el estudio de caso investigado.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Los materiales compartidos en el aula virtual fueron adecuados y útiles para la realización de las tareas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Los materiales compartidos en el aula virtual fueron adecuados y útiles para la realización del trabajo en grupo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

12. ¿Cuál crees que fue la parte del trabajo en grupo que resultó más útil para aplicar los contenidos de la materia?

[ ] Presentación
[ ] Justificación
[ ] Contexto
[ ] Explicación del caso de estudio
[ ] Fotografías y justificación
[ ] Conclusión

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.15. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CUESTIONARIO PRETEST Y POSTEST (I-15). [PUBLICACION 4]

<table>
<tr><th colspan="2">Pretest</th><th colspan="2">Postest</th></tr>
<tr><td>Edad:
☐ <25 años
☐ 25 a 30 años
☐ >30 años</td><td>¿Cursaste alguna asignatura relacionada con el Camino de Santiago durante tus estudios universitarios (tema de trabajo, visita didáctica, etc.)?
[ ] Si
[ ] No</td><td>Edad:
☐ <25 años
☐ 25 a 30 años
☐ >30 años</td><td>Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre
[ ] Otro/no binario
[ ] Prefiero no indicar</td></tr>
<tr><td>Sexo:
[ ] Mujer
[ ] Hombre
[ ] Otro/no binario
[ ] Prefiero no indicar</td><td>¿Realizaste algún curso o seminario relacionado con el Camino de Santiago fuera de tus estudios universitarios?
[ ] Si
[ ] No</td><td colspan="2" rowspan="2">Señala en qué dimensión de estudio participaste:
[ ] Itinerario de peregrinación poliédrico
[ ] Itinerario de peregrinación transfronterizo
[ ] Itinerario de peregrinación histórico y contemporáneo
[ ] Itinerario de peregrinación performativo
[ ] Itinerario de peregrinación emocional
[ ] Itinerario de peregrinación en tiempos de pandemia</td></tr>
<tr><td>¿Recorriste alguna vez el Camino de Santiago?
[ ] Si
[ ] No</td><td>¿Te gustaría recorrer el Camino de Santiago o repetir de nuevo la experiencia?
[ ] Si
[ ] No</td></tr>
<tr><td colspan="4">CAMINO DE SANTIAGO:</td></tr>
<tr><td colspan="4">1. Indica 10 palabras que asocies con Camino de Santiago
1_____ 6_____
2_____ 7_____
3_____ 8_____
4_____ 9_____
5_____ 10_____</td></tr>
<tr><td colspan="4">EL CAMINO DE SANTIAGO EN LAS AULAS DE EDUCACION PATRIMONIAL:</td></tr>
<tr><td colspan="4">2. Señala cuál crees que es la presencia del Camino de Santiago en el currículum de primaria.
[ ] Utilización anecdótica
[ ] Recurso didáctico
[ ] Complemento de las actividades de aula
[ ] Integración curricular</td></tr>
<tr><td colspan="4">3. De los siguientes elementos del Camino de Santiago que se indican a continuación, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) en qué medida deben formar parte de la educación de los estudiantes de primaria.
<table>
<tr><th></th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th></tr>
<tr><td>Edificios históricos vinculados a la ruta jacobea.</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td></tr>
<tr><td>Localidades emplazadas en la ruta jacobea.</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td></tr>
<tr><td>Obras de arte, videos y fotografías de temática jacobea.</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td><td>[ ]</td></tr>
</table>
</td></tr>
</table>

Leyendas jacobeas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Testimonios de peregrinos/as.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Testimonios de personas que viven en el Camino.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Actos festivos en la ruta jacobea.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Técnicas artesanales vinculadas con la peregrinación.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Formaciones físicas y biológicas en la ruta jacobea.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Parques naturales a lo largo del Camino.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Hábitat de especies animales y vegetales en el Camino.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

3.1 Si consideras que hay algún otro elemento del Camino de Santiago no recogido en la pregunta anterior, indícalo a continuación.

_____

4. De las siguientes actividades que se indican a continuación, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) en qué medida crees que producen mejores resultados para educar a los estudiantes de primaria en relación con el Camino de Santiago.

[ ] Una charla por parte de un especialista del Camino de Santiago
[ ] La explicación del docente sobre el Camino de Santiago
[ ] Visita a un museo o centro de interpretación en el Camino de Santiago
[ ] Simulaciones y toma de decisiones relacionados con el Camino de Santiago
[ ] Visitas/salidas a un yacimiento arqueológico o lugar de interés en el Camino de Santiago
[ ] Visualización y comentario de videos e imágenes sobre el Camino de Santiago
[ ] Campañas de recuperación y valoración del Camino de Santiago
[ ] Debates sobre asuntos polémicos en torno al Camino de Santiago
[ ] Un taller intergeneracional sobre el Camino de Santiago

4.1 Si consideras que hay alguna otra actividad no recogida en la pregunta anterior, indícala a continuación.

_____

5. De las siguientes aportaciones que puede proporcionar el Camino de Santiago a la educación que se indican a continuación, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) su pertinencia para los estudiantes de primaria.

[ ] Conocer y comprender el entorno
[ ] Reconocer el Camino de Santiago como factor de identidad
[ ] Adoptar actitudes de defensa y conservación hacia el Camino de Santiago
[ ] Fomentar una actitud crítica hacia los usos comerciales/turísticos del Camino de Santiago
[ ] Participar en movimientos ciudadanos de defensa del Camino de Santiago

5.1. Si consideras que hay alguna otra aportación no recogida en la pregunta anterior, indícala a continuación.

_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.16. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. NARRATIVA: TRABAJO GRUPAL (I-16). [PUBLICACION 4]

<table>
<tr>
<td>Dimensiones del Camino de Santiago</td>
<td>El alumnado se organiza en 6 seis grupos de trabajo. Cada grupo investiga una de las siguientes dimensiones del Camino de Santiago:
<table>
<tr><th></th><th>Descripción</th></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación poliédrico</td><td>Está compuesto por diversidad de elementos en constante uso (ruta, monumentos, tradiciones, infraestructuras, valor inmaterial, etc.) que hace complejo garantizar su conservación sistémica (basura, graffiti, inseguridad, agresiones ambientales, etc.), por lo que el papel de la educación es fundamental para concienciar y valorar.</td></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación transfronterizo</td><td>Recorre territorios con legislaciones y administraciones diferentes (museo al aire libre, ayudas y patrocinios, etc.) en contraste con otros itinerarios culturales.</td></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación histórico y contemporáneo</td><td>Conviven elementos antiguos con otros modernos que responden a necesidades actuales (trazado, albergues, dotaciones camineras, etc.).</td></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación performativo</td><td>Posee una imagen de marca definida tanto por la literatura como por el cine (identidad ficcionada, símbolos, ritos, ceremonias, etc.).</td></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación emocional</td><td>Confluyen sentimientos y motivaciones espirituales con la oferta de turismo de masas de alto impacto económico (tejido empresarial, plan inmobiliario, etc.).</td></tr>
<tr><td>Itinerario de peregrinación en tiempos de pandemia</td><td>¿En que medida es sostible el Camino con la Covid-19?</td></tr>
</table>
</td>
</tr>
<tr>
<td>Propuesta educativa</td>
<td>Diseñar una propuesta educativa sobre una dimensión del Camino de Santiago dirigida a un aula de primaria, que contribuya a desarrollar pensamiento crítico

Presentación y contexto normativo: identificar y/o relacionar la dimensión de estudio en el currículo de primaria.
Explicación: explicar la relevancia social de la dimensión de estudio
Imágenes: seleccionar críticamente 4-6 imágenes representativas de la dimensión de estudio.
Propuesta educativa: diseñar una propuesta para educación primaria sobre la dimensión de estudio.
Conclusión: valorar de forma reflexiva y crítica el alcance educativo de la dimensión de estudio.

</td>
</tr>
</table>

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.17. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. CUESTIONARIO SEMIESTRUCTURADO DE REFLEXIÓN (I-17). [PUBLICACION 4]

Edad:	Sexo:	Señala la dimensión de estudio de tu grupo de trabajo:
☐ <25 años ☐ 25 a 30 años ☐ >30 años	[ ] Mujer [ ] Hombre	[ ] Itinerario de peregrinación poliédrico [ ] Itinerario de peregrinación transfronterizo [ ] Itinerario de peregrinación histórico y contemporáneo [ ] Itinerario de peregrinación performativo [ ] Itinerario de peregrinación emocional [ ] Itinerario de peregrinación en tiempos de pandemia

EL CAMINO DE SANTIAGO A TRAVÉS DE LA EDUCACION PATRIMONIAL

1. ¿Tienes intención de llevar a cabo en el futuro alguna actividad sobre el camino de Santiago en las aulas de Educación Primaria?

[ ] Si
[ ] No

1.1 En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa ¿qué tres cosas te gustaría que aprendiesen tus alumnos/as de Educación Primaria cuando trates el camino de Santiago en el aula?

2. De las dimensiones patrimoniales del Camino de Santiago que se indican a continuación, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) en qué medida deben formar parte de la educación de los estudiantes de primaria.

	1	2	3	4	5
POLIÉDRICO. Está compuesto por diversidad de elementos en constante uso que hace complejo garantizar su conservación por lo que el papel de la educación es fundamental para concienciar y valorar.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
TRANSFRONTERIZO. El Camino recorre territorios con legislaciones y administraciones diferentes.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
HISTÓRICO Y CONTEMPORÁNEO. En el Camino conviven elementos antiguos con otros modernos que responden a necesidades actuales.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
PERFORMATIVO. El Camino posee una imagen de marca definida tanto por la literatura como por el cine (identidad ficcionada, símbolos, ritos, ceremonias, etc.).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

EMOCIONAL. En el Camino confluyen sentimientos y motivaciones espirituales con la oferta de turismo de masas de alto impacto económico.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
ITINERARIO DE PEREGRINACION EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ¿En qué medida es sostenible el Camino con la Covid-19?	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

3. Cuando profundizamos en las dimensiones patrimoniales del Camino de Santiago encontramos dilemas sociales. Tomando como referencia el texto que tenéis en el Aula Virtual de López Facal, R. y Santidrián, V. (2011) *Los conflictos sociales candentes en el* aula, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) en qué medida el camino de Santiago puede contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de primaria.

	1	2	3	4	5
Contribuye a que el alumnado aprenda a argumentar y fundamentar las opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomenta el dialogo intergeneracional (entrevistas a familia y vecinas, talleres de mayores en la escuela).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuye a que el alumnado aprenda a gestionar pacíficamente los conflictos.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomenta la participación del alumnado en debates para cuestionar los estereotipos y las representaciones sociales.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuye a que el alumnado desarrolle la capacidad de formular formularse preguntas.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fomenta que el alumnado aprenda a dudar de la información que le ofrece.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Contribuye a que el alumnado desarrolle la competencia social y ciudadana (formación cívica y social)	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

3.1 Si consideras que hay alguna otra aportación no recogida en la pregunta anterior, indícale a continuación.
_____

4. Valora de 1(nada) a 5 (mucho) las siguientes afirmaciones sobre el desarrollo teórico-práctico de la asignatura en torno al Camino de Santiago.

	Muy deficiente	Deficiente	Adecuado	Muy adecuado	Excelente
Fue adecuado para alcanzar los objetivos de la asignatura.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fue adecuado para reflexionar sobre el papel de la educación patrimonial.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Contribuyó al desarrollo de estrategias de indagación.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Facilitó el aprendizaje colaborativo.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fue adecuado para el análisis de la realidad social.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Los materiales compartidos en el aula virtual fueron adecuados y útiles.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Fue adecuado para sensibilizarme hacia el Camino de Santiago.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Despertó mi interés educativo sobre el Camino de Santiago.					

5. De las siguientes partes del trabajo en grupo que se indican a continuación, valora de 1 (nada) a 5 (mucho) su utilidad para aplicar los contenidos de la materia.

[ ] Presentación y contexto normativo
[ ] Explicación
[ ] Imágenes
[ ] Propuesta educativa
[ ] Conclusión

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Tesis doctoral por compendio de publicaciones. Bajo un enfoque mixto aborda dos cuestiones de interés: 1) deuda moral de recuperar memorias y reparar vínculos patrimoniales dañados por un abuso dictatorial y 2) necesidad de aumentar la presencia de temas controvertidos en la formación docente que favorezca la construcción de una ciudadanía democrática. Presenta una secuencia temática y metodológica coherente: caracterización del conflicto patrimonial de Portomarín, localidad inundada durante el franquismo para la construcción de un embalse, y desarrollo de tres propuestas didácticas en el contexto del Grado en Educación Primaria que utilizan el patrimonio como elemento polémico y problemático.