

El patrimonio inmaterial y el paisaje como recursos didácticos: una investigación acción a través del Camino de Santiago

Intangible heritage and landscape as teaching resources: a research action through the Way of Saint James

Yamilé Pérez-Guilarte¹

¹ Universidade da Coruña yamile.perez@udc.es

Recibido: 21/6/2022

Aceptado: 21/10/2022

Copyright ©
Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Yamilé Pérez Guilarte
Facultade de Ciencias da Educación
Campus de Elviña, s/n
15071 A Coruña

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación de la educación patrimonial desde una perspectiva crítica, centrándose en las potencialidades didácticas del patrimonio cultural inmaterial y el paisaje. Se realiza una investigación acción en profesorado de primaria en formación inicial de la Universidade da Coruña. Los objetivos propuestos son indagar sus representaciones sociales sobre el patrimonio cultural inmaterial y analizar los cambios y continuidades que se producen después de realizar un proyecto didáctico a través de problemas sociales relevantes vinculados al Camino de Santiago. La investigación acción ha permitido que el alumnado otorgue más importancia al patrimonio cultural inmaterial y reconozca su vínculo con el paisaje y con las comunidades. Asimismo, contribuyó a una mejor comprensión de la educación patrimonial desde una perspectiva crítica. Sin embargo, se aprecian continuidades en lo relativo a la escasa presencia de la transmisión intergeneracional, la construcción del futuro, el papel de la Historia, el respeto por la diversidad cultural, los derechos humanos y el reconocimiento de los elementos tangibles inherentes al patrimonio inmaterial. Estos resultados permitieron introducir mejoras en la práctica docente con el fin de lograr una ciudadanía crítica y democrática que luche por la justicia social.

Palabras clave

Educación Patrimonial Crítica, Problemas Sociales Relevantes, Formación Inicial, Educación Primaria, Camino de Santiago

Abstract

This work is part of the research line of heritage education from a critical perspective, focusing on the teaching potential of intangible cultural heritage and landscape. An action-research is carried out in primary school teachers in initial training at the University of A Coruña. The proposed objectives are to investigate their social representations about intangible cultural heritage and analyse the changes and continuities that occur after carrying out a teaching project through relevant social problems linked to the Way of Saint James. The action research has allowed the

students to give more importance to the intangible cultural heritage and to recognise its link with the landscape and with the communities. Likewise, it contributed to a better understanding of heritage education from a critical perspective. However, continuities can be seen in relation to the scarce presence of intergenerational transmission, the construction of the future, the role of History, respect for cultural diversity, human rights and the recognition of the tangible elements inherent to intangible heritage. These results allowed to introduce improvements in the teaching practice to achieve a critical and democratic citizenship that fights for social justice.

Key Words

Critical Heritage Education, Socially Relevant Problems, Initial Training, Primary Education, Way of Saint James

1. INTRODUCCIÓN

Las experiencias innovadoras en educación patrimonial se han venido enfrentando a obstáculos que les han impedido un mayor alcance en la enseñanza formal (Estepa, 2012; Ibañez et al., 2018). Uno de los problemas se encuentra en la formación inicial del profesorado, en sus concepciones sobre el concepto de patrimonio y su enseñanza-aprendizaje, así como en su visión personal y social del patrimonio (Cuenca y Estepa, 2013). Por este motivo, el presente trabajo se centra en las representaciones sociales del profesorado de primaria en formación inicial. Además, a través de una actividad didáctica relacionada con el Camino de Santiago se apreciarán sus cambios y continuidades, lo cual permitirá mejorar la práctica docente.

El Camino de Santiago constituye un recurso didáctico excepcional, pues permite una comprensión del territorio desde las Ciencias Sociales a partir del paisaje, de las comunidades que lo habitan, y de sus visitantes. Encierra una notable riqueza de patrimonio cultural inmaterial, asociada al propio Camino, como rituales o leyendas, que se mezcla con las tradiciones de los lugares por donde pasa, las variantes dialectales del gallego, los oficios tradicionales, los topónimos, la gastronomía, las festividades, etc. En este contexto tienen lugar diversas problemáticas, entre ellas: los impactos de la mercantilización del Camino, la traducción de los topónimos, la pérdida de oficios tradicionales o la exclusión de la población en los procesos de patrimonialización. Estas cuestiones posibilitan un abordaje desde la educación patrimonial y la educación para la ciudadanía, orientadas a desarrollar el pensamiento crítico y creativo del profesorado en formación inicial y a la búsqueda de la acción social para conformar un futuro con mayor justicia.

En este contexto, esta investigación se plantea dos interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural inmaterial del profesorado de primaria en formación inicial? ¿Qué cambios y continuidades ocurren al realizar una experiencia didáctica teniendo como ejes centrales el patrimonio cultural inmaterial y el paisaje desde una perspectiva crítica? Para darle respuesta a estas cuestiones, se establecieron los siguientes objetivos: 1) indagar las representaciones sociales del profesorado de primaria en formación inicial sobre el patrimonio cultural inmaterial y 2) analizar los cambios y continuidades después de trabajar en clase el patrimonio cultural inmaterial y el paisaje desde una perspectiva crítica a partir del caso del Camino de Santiago.

2. MARCO CONCEPTUAL

El patrimonio tiene un enorme potencial educativo si tiene como fundamentación el respeto por los individuos, el orgullo legítimo de la obra individual o colectiva y se sustenta en valores positivos. Sin embargo, el patrimonio también puede convertirse en un arma cuando es utilizado para adoctrinar, para moldear la mente e imponer una identidad en detrimento de otras personas, como ya lo han hecho muchos estados a lo largo de la historia (Santacana y Martínez, 2013). De ahí, la importancia de una educación patrimonial para formar a individuos con pensamiento crítico.

En este sentido, destaca la relevancia del patrimonio cultural inmaterial, tal y como constatan algunas investigaciones realizadas en este campo (Santacana y Llonch, 2015; Fontal y Martínez, 2017; Guasch, 2017). El patrimonio inmaterial permite introducir en la enseñanza valores y habilidades de interpretación, pues parte de nuestra socialización proviene de leyendas, historias y cuentos, algunas de las cuales son una crítica de la sociedad donde son contadas (Santisteban et al., 2020). Sin embargo, en el entorno escolar se presta muy poca atención a su estudio, al legado vinculado a la vida cotidiana, a la cocina, al cultivo de las plantas, a las tradiciones populares, a la cultura oral, etc., que configuran significativamente las identidades familiares y la memoria colectiva (Santisteban et al., 2020). Al respecto, algunos estudios evidencian cómo las personas continúan percibiendo el patrimonio asociado sólo a los elementos tangibles, olvidándose de los intangibles (Cepeda y Fontal, 2019; Fontal et al., 2020).

2.1. Educación patrimonial crítica

La potencialidad educativa del patrimonio es destacable en la creación de una identidad propia y colectiva y en el respeto hacia la diversidad social y cultural. Además, puede contribuir al desarrollo y potenciación de la comprensión y representación del espacio, la conciencia temporal y el tratamiento de la información. Asimismo, constituye un elemento motivador que favorece que el alumnado participe de forma directa en el aprendizaje y fomente una actitud reflexiva y crítica (Estepa et al., 1998; González-Monfort, 2007).

Para el logro de una educación patrimonial crítica se deben llevar al aula problemas controvertidos relacionados con la protección, preservación y gestión del patrimonio (Santisteban et al., 2020). Según González-Monfort (2019), desde la educación patrimonial se deben buscar las respuestas a interrogantes sobre el patrimonio como: ¿por qué integra el catálogo patrimonial?, ¿se puede sacar?, ¿qué colectivos se identifican y cuáles no? ¿por qué? o ¿el patrimonio que tenemos, nos representa a todos/as?, ¿a quién, a quién no? De este modo, y desde la perspectiva de la educación para el futuro, se analizan las razones, los protagonistas y sus intereses, las consecuencias y las alternativas para poder entender las decisiones tomadas, su repercusión en el presente y tomar decisiones para construir un futuro mejor.

Uno de los fenómenos que más afecta en la actualidad a la cultura y al patrimonio cultural, y en particular al inmaterial, es su mercantilización, *espectacularización* o *turistificación*, así como su uso político (Carrera, 2017; Quintero Morón y Sánchez Carretero, 2017). De este modo, seguidores de la práctica mercantilista global en diversas esferas han venido privatizando, en ocasiones individualmente, el patrimonio perteneciente a una comunidad o han mercantilizado expresiones culturales, provocando

procesos de banalización. Es importante destacar que el patrimonio cultural inmaterial permite un variado y rentable negocio patrimonial, al no ser necesario invertir en la manutención del estado físico de los elementos muebles e inmuebles (Carrera, 2017).

Este es el caso del turismo, en el que han proliferado modalidades turísticas como el turismo creativo, turismo experiencial, turismo comunitario, turismo espiritual y un largo etcétera (Blanco et al., 2021), donde la cultura tradicional de las comunidades receptoras se convierte en un producto turístico. Por ejemplo, la inclusión de un bien cultural en las listas de Patrimonio de la Humanidad provoca un importante éxito en mercadotecnia (Villaseñor y Zolla, 2012). Esto lleva a cuestionarse si las candidaturas son impulsadas para preservar este bien o por los beneficios económicos que traerá al territorio, en detrimento de las transformaciones que suponga para las sociedades receptoras y sus entornos. En este sentido, resulta interesante la consideración del concepto de problemas socioambientales, el cual “genera proyecciones más complejas en la comprensión de la relación entre las dinámicas sociales y ambientales” (Massip et al., 2021, p. 133). De igual modo, es importante destacar la escasa presencia de investigaciones que relacionen educación, patrimonio y turismo en publicaciones científicas, en particular en revistas del ámbito educativo (Guillén et al., 2021).

2.2. Patrimonio cultural inmaterial, comunidades y paisaje

Desde la educación patrimonial es fundamental comprender los vínculos que se establecen entre patrimonio cultural inmaterial, comunidades y paisaje. El *Convenio Europeo del Paisaje* (CEP) de 2000 reconoce el paisaje como un elemento clave del entorno humano, que expresa la diversidad de su patrimonio común cultural y natural y como la base de su identidad. Asimismo, introduce en el concepto las percepciones de las personas “cualquier parte del territorio tal como la percibe la población (...)” (BOE, 2008, p. 6.260). Según Licerias (2013), el paisaje constituye una manera de ver e imaginar el mundo generando sentimientos y valoraciones estéticas y éticas. De este modo, el paisaje se presenta desde una visión no jerarquizada que integra cultura y naturaleza, completando la idea de la cultura-medio que, en lugar de estar ligada a sitios o monumentos, también se despliega por diversas partes del territorio (Vaquer, 2020).

Por su parte, la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* pone de manifiesto la relevancia de las comunidades, así como la interacción con la naturaleza al establecer: “este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia” (UNESCO, 2003, p. 2).

El término paisaje cultural sería una redundancia, dado que se trata siempre de miradas y construcciones mentales (Silva et al., 2018). De ahí, que algunos autores consideren más apropiado el uso de la expresión paisajes patrimoniales, entendiéndolos como paisajes de alto significado e interés cultural que mediante un proceso de patrimonialización sean considerados meritorios de reconocimiento y tutela (Mata et al., 2012).

Precisamente, Vaquer (2020) destaca la condición de vulnerabilidad de los paisajes en los procesos de patrimonialización. Señala la necesidad de evitar que la protección del paisaje, en su condición de territorio percibido, se limite al puro esteticismo contemplativo o a que la sociedad se mantenga alienada del territorio como hábitat. En

el ámbito educativo deben reivindicarse los paisajes ordinarios, además se debe incitar a los escolares a descubrir su realidad próxima relacionando los elementos naturales del entorno y los humanos (Busquets, 2010). En este sentido, cabe recordar que el *Convenio Europeo de Paisaje* reconoce como paisaje tanto los excepcionales, como los cotidianos e incluso los degradados. A su vez, Vaquer (2020) advierte sobre la urgencia de anteponer el valor cultural del patrimonio cultural inmaterial, ante el interés económico (turístico) o político (patriótico-nacionalista) para evitar el riesgo de fosilizarlo, sacralizarlo o desnaturalizarlo.

2.3. Representaciones sociales y construcción de conocimiento

La investigación de las representaciones sociales es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. El alumnado tiene un punto de comienzo para tomar conciencia sobre la racionalidad que se esconde tras sus representaciones sociales, para que pueda valorarlas y, de acuerdo con los resultados, optar por modificarlas o mantenerlas (Pagès y Santisteban, 2014).

Las representaciones sociales son formas específicas de comprender y comunicar la realidad, que ejercen influencia en la forma de la interacción social, mientras que evolucionan. Representan los conceptos, declaraciones y explicaciones que se originan en la vida cotidiana durante las comunicaciones interpersonales (Moscovici, 2011). La noción de representación interrelaciona el enfoque psicológico y social, sentando las bases para la creación de conocimiento, fundamentado en las vivencias personales y en la influencia que se recibe de la sociedad (Jodelet, 1989). Por tanto, se puede construir el saber a partir de la ruptura de las representaciones iniciales mediante un proceso formado por las siguientes etapas (Dalongeville, 2003, p. 5): emergencia de las representaciones, toma de conciencia, por parte del sujeto; confrontación con una situación-problema que contribuya ampliamente a poner en tela de juicio las representaciones; reconstrucción de nuevas representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas; y metacognición de los procesos que el sujeto, individualmente y en grupo, ha puesto en práctica.

Las representaciones pertenecen, en parte, al campo de los estereotipos, de los prejuicios y de los valores sociales, por lo que al estudiarlas se puede establecer un punto de partida para poder cambiar las ideas del alumnado (Santisteban, 2009). De ahí que las representaciones sociales del profesorado en formación inicial constituyan una temática ampliamente investigada (Bravo Pemjean, 2002; Allieu-Mary et al., 2005; Santisteban, 2007; De Lourdes y Santisteban, 2016, Universitat Autònoma de Barcelona, 2018). Sin embargo, no se ha podido constatar similar diversidad de investigaciones acerca de las representaciones sociales del profesorado en formación inicial sobre el patrimonio cultural inmaterial.

3. METODOLOGÍA

La investigación llevada a cabo en este trabajo se enmarca en una metodología cualitativa orientada al cambio, fundamentada en un paradigma sociocrítico que busca la transformación social y la emancipación humana (Bisquerra, 2009). Se realiza un estudio de casos exploratorio, método de gran relevancia en el ámbito de la

investigación educativa (Latorre et al., 1996; Muñoz y Muñoz, 2001). En concreto, este trabajo se enmarca en una investigación acción, entendiéndola como una autorreflexión sobre las acciones y situaciones sociales que vive el profesorado, que le permite identificar sus problemas prácticos y encaminar acciones para resolverlos.

En este caso se pretende una mejora en las prácticas docentes que forman en Ciencias Sociales al futuro profesorado de Educación Primaria. Se busca como objetivo que el profesorado en formación inicial realice un análisis autocrítico de sus representaciones sociales en relación con el patrimonio cultural inmaterial, para que tome conciencia de la racionalidad que se esconde detrás de estas y pueda optar por cambiarlas o mantenerlas (Pagès y Santisteban, 2014). Se trata de que el profesorado en formación inicial, a través del estudio del Camino de Santiago desde una perspectiva crítica, sea consciente del papel del patrimonio cultural inmaterial en la formación de una ciudadanía crítica y creativa capaz de impulsar cambios sociales.

La investigación se llevó a cabo con una muestra de 57 alumnos y alumnas de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidade da Coruña. Se trata de una muestra intencionada, pues al tratarse de una investigación acción es el grupo con el que se pretende lograr la mejora en la práctica docente.

Se empleó el cuestionario como instrumento de investigación, ampliamente utilizado en la investigación social y educativa (Fàbregues et al., 2016), y en particular para acceder a las representaciones sociales de las personas. El cuestionario contó con preguntas abiertas y cerradas estructuradas en torno a tres ejes: I) representaciones sociales sobre patrimonio cultural inmaterial, II) ciudadanía, patrimonio cultural y Camino de Santiago y III) educación patrimonial y educación para la ciudadanía. Este artículo recoge los resultados correspondientes a las dos primeras partes del cuestionario.

El cuestionario fue realizado con Google Forms y fue respondido dos veces por el alumnado, antes de realizar la práctica y al finalizar. Por tanto, se obtuvieron 114 cuestionarios, cuyos resultados fueron procesados utilizando el programa de análisis de datos MAXQDA. Esta herramienta permitió el análisis en frecuencias y porcentajes de las preguntas abiertas a partir de categorías que fueron predefinidas y que se explican en el apartado de resultados. Asimismo, es importante señalar que al considerar que la investigación tiene un carácter exploratorio se ha realizado un análisis estadístico descriptivo. Todos los datos fueron tratados de forma anónima, y su utilización está limitada sólo a fines de investigación y para realizar mejoras en esta área de conocimiento.

La investigación acción se desarrolló para la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales II. Se realizó en el período comprendido entre el 3 de marzo y el 21 de abril de 2021 a través de la metodología de aula invertida o *flipped classroom* (Walvoord y Johnson Anderson, 1998), la cual se utilizó en la materia durante todo el curso 2020/2021. La teoría se impartió de forma no presencial y la práctica de forma presencial. La Tabla 1 muestra el cronograma que se siguió. En la primera fase se orientó al alumnado sobre los contenidos que debía estudiar previamente. El 3 de marzo se pusieron a su disposición vídeos explicativos y diversos materiales sobre los contenidos objeto de estudio.

Actividad	Formato*	Pre-práctica		Desarrollo de la práctica			Post-práctica	
		3-9 de marzo	10 de marzo	17 de marzo	24 de marzo	7 de abril	14 de abril	24 de abril
Trabajo previo (individual)	NP	■						
Cuestionario inicial	P		■					
Presentación de la práctica	P		■					
Trabajo en clase (grupala)	P			■	■	■		
Presentación del trabajo	P						■	
Tormentas de ideas	P							■
Cuestionario final	P							■

Tabla 1. Cronograma de la investigación acción. Nota: *NP- No presencial / P-Presencial. Elaboración propia

La segunda fase comenzó el día 10 de marzo con la realización del cuestionario inicial en el aula y la presentación de la práctica. Esta consistía en que el alumnado, por grupos de trabajo, debía diseñar un proyecto educativo para presentarlo al programa de educación patrimonial de la Xunta de Galicia “Mirando polo Camiño”. (<http://www.edu.xunta.gal/portal/node/23008>). En el proyecto debían abordarse problemáticas asociadas al patrimonio cultural inmaterial y al Camino de Santiago, incorporando contenidos históricos y geográficos de Galicia y el trabajo con fuentes de información. Posteriormente, tuvieron lugar tres sesiones de trabajo en el aula que culminaron con la presentación oral del trabajo el 14 de abril.

En la fase post-práctica tuvo lugar una sesión de puesta en común y discusión de resultados a través de una tormenta de ideas y al finalizar la misma el alumnado volvió a realizar el cuestionario. Es importante mencionar que al final del cuatrimestre se recibió retroalimentación del alumnado sobre esta práctica a través de un cuestionario de valoración sobre el grado de adquisición de conocimientos y sobre la práctica docente.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan a través de una comparación entre el cuestionario inicial, realizado antes del desarrollo de la práctica y el final, respondido una vez terminada. En el primer subapartado se recoge el análisis de cuatro preguntas orientadas a conocer con qué asocia el alumnado el patrimonio, cómo define el patrimonio cultural inmaterial y qué ejemplos pone del mismo. Mientras que el segundo, muestra los resultados relativos a tres preguntas relacionadas con la conservación, valorización, transmisión y gestión del patrimonio inmaterial, así como el caso particular del Camino de Santiago. Se han incorporado algunas respuestas textuales del alumnado, siendo identificadas según corresponda al cuestionario inicial (CI) o al cuestionario final (CF), seguido siempre de una A y del número de la persona asignado en el programa MAXQDA (ejemplo: CI, A39).

4.1. Representaciones sociales sobre patrimonio cultural inmaterial

La primera cuestión que recoge el cuestionario indaga en el significado que tiene el término patrimonio para el alumnado, por lo que se le pidió mencionar diez palabras

que tuvieran relación con patrimonio. Como muestra la Tabla 2, Cultura fue mencionada por más del 80% del alumnado, siendo el término que encabeza el ranking de las diez palabras más relacionadas con patrimonio, tanto en el cuestionario inicial como en el final.

Además de Cultura, términos como Historia, Tradiciones, Monumentos, Lengua e Identidad se repiten en el cuestionario inicial y final, aunque con algunas diferencias. En el cuestionario final Identidad es el segundo término más mencionado, al pasar de un 29,8% a un 61,4%. Lengua también adquirió más visibilidad, subiendo 14 puntos porcentuales. En cambio, Historia tuvo un comportamiento inverso, pasando de ser la segunda palabra más mencionada inicialmente (63,2%) a la cuarta (35,1%), con una disminución importante (28 puntos porcentuales). Aunque con menos diferencia (14 puntos porcentuales), Monumentos también perdió peso, pasando de 42,1% a 28,1%. Mientras que, Tradiciones mantuvo el mismo comportamiento, siendo la tercera palabra más asociada a patrimonio, tanto en el cuestionario inicial como en el final.

Término	Inicial (%)	Término	Final (%)
Cultura	80,7	Cultura	82,5
Historia	63,2	Identidad	61,4
Tradiciones	47,4	Tradiciones	54,4
Arte	43,9	Historia	35,1
Monumentos	42,1	Monumentos	28,1
Identidad	29,8	Material	28,1
Sociedad	26,3	Lengua	33,3
Lengua	19,3	Inmaterial	26,3
Naturaleza	19,3	Respeto	19,3
Arquitectura/País	19,3	Fiestas/Gastronomía/Leyendas	19,3

Tabla 2. Palabras más asociadas a patrimonio en el cuestionario inicial y final. Elaboración propia

Asimismo, hay términos como Arte, Sociedad, Arquitectura, Naturaleza y País que en el cuestionario final desaparecen del ranking de los 10, aunque sí que fueron mencionados, a excepción de País. Mientras que se suman a la lista de los diez más mencionados los términos Material y Respeto, que no fueron mencionados inicialmente, e Inmaterial, Fiestas, Leyendas y Gastronomía que habían estado presentes en menos de un 7% de las respuestas iniciales.

La mayor presencia de los elementos inmateriales en el cuestionario final se aprecia no sólo entre los diez términos más mencionados, sino también en el resto, tal y como muestra la nube de palabras de la Figura 1. Se produjo un aumento en la mención de términos como: Costumbres (de 5,3% a 15,8%), Música (de 7,0% a 12,3%), Conocimiento (de 1,75% a 10,5%). Igualmente, aparecen otros elementos inmateriales que no fueron citados en el cuestionario inicial como es el caso de la Toponimia (15,8%). Esto contrasta con la alta presencia de los elementos materiales en el cuestionario inicial, donde además de Monumentos y Arquitectura aparecen otros términos como: Edificaciones, Catedrales, Construcciones o Esculturas.



Figura 1. Nube de palabras de los términos relacionados con patrimonio en el cuestionario final. Elaboración propia

Otros términos con menor representatividad, tanto en el cuestionario inicial como en el final, muestran la vinculación del patrimonio con un significado económico. Algunos ejemplos son: Economía, Riqueza, Dinero, Monetario, Turismo, Capital, Comprar, Vender, Contabilidad o Moneda. El entorno natural también es asociado a patrimonio a partir de términos como: Naturaleza, Paisaje, Natural, aunque fue ligeramente superior en el cuestionario inicial. La transmisión del patrimonio a las futuras generaciones fue un tema muy invisibilizado, a excepción de algunas menciones (Herencia, Legado, Transmisión, Obsequio o Futuro). Las comunidades, colectivos o grupos también tuvieron escasa representación.

Hay que destacar que en el cuestionario final aparecen términos que no fueron mencionados en el inicial, entre ellos: Alteridad (7,0%), Mercantilización (7,0%), Patrimonialización (3,51%). Asimismo, otros aumentaron su presencia como: Ciudadanía (de 1,8% a 7,05), Diversidad (de 1,8% a 10,5%) y Educación (de 1,8 a 8,8%).

En la segunda pregunta del cuestionario el alumnado debería haber reconocido como patrimonio cultural las ocho imágenes presentadas. Sin embargo, como muestra la Figura 2, en el cuestionario inicial la única imagen que fue asociada por el 100% del alumnado fue la correspondiente a la Catedral de Tui, seguida por el Parque do Pasatempo (93%), el Camino de Santiago (87,7%) y la Ribeira Sacra (82,5%). Mientras que, los topónimos gallegos fueron asociados por sólo un 61,5% y la lengua gallega y la alfarería por un 75,4%. En el cuestionario final todas las imágenes fueron asociadas a patrimonio cultural por más de un 91% del alumnado. La Catedral de Tui fue igualmente asociada por el 100%, pero también lo fue la Festa dos Fachós de Castro Caldelas.

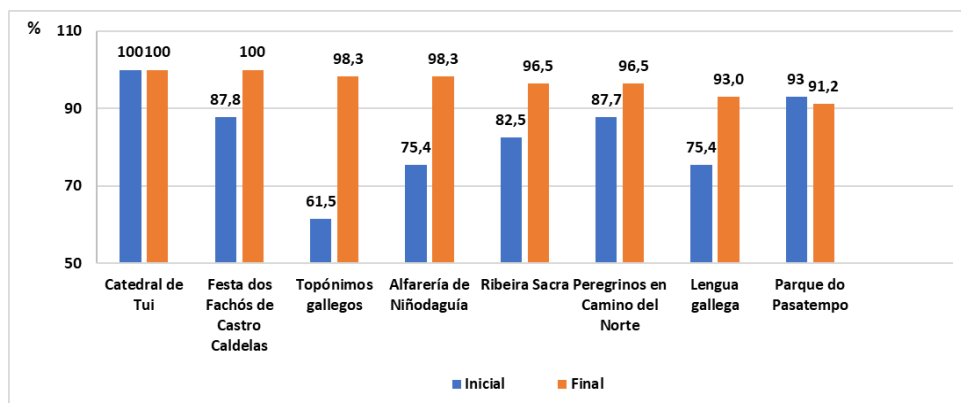


Figura 2. Imágenes asociadas a patrimonio cultural en el cuestionario inicial y final. Elaboración propia

En la tercera pregunta el alumnado debía definir con sus palabras qué es el patrimonio cultural inmaterial. Para su análisis las respuestas fueron agrupadas en las nueve categorías que muestra la Tabla 3. Esta clasificación fue realizada teniendo en cuenta la definición de patrimonio cultural inmaterial emitida por la UNESCO (2003). Como se aprecia, más del 82% del alumnado define el patrimonio cultural inmaterial como un elemento intangible, usando expresiones como: “que no se toca” (CI, A27), “un tipo de patrimonio que no poseemos físicamente” (CI, A39), “abstracto” (CF, A16), entre otras. Además, fueron mencionados elementos concretos como: la lengua, los bailes tradicionales, las fiestas típicas, las leyendas, la gastronomía, los oficios y la toponimia. Este último sólo fue mencionado en el cuestionario final.

Categorías	Inicial (%)	Final (%)
Elementos intangibles	82,4	89,5
Comunidades, grupos, personas	26,3	56,1
Sentimiento de identidad	21,1	40,4
Entorno e interacción con la naturaleza	5,3	33,3
Transmisión intergeneracional	19,3	26,3
Historia	5,3	14,0
Diversidad cultural y derechos humanos	1,8	3,5
Elementos tangibles inherentes	0	1,8

Tabla 3. Categorías establecidas para analizar las definiciones de patrimonio cultural inmaterial y resultados en el cuestionario inicial y el final. Elaboración propia

Otro aspecto significativo en relación con las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural inmaterial es el protagonismo que cobran algunas categorías en el cuestionario final, tal y como muestra la Tabla 3. Las comunidades, grupos o personas pasaron a ser el segundo elemento más mencionado, aumentando de 26,3% a 56,1%. Algunas definiciones dadas fueron: “es todo aquello a lo que las personas le damos importancia o relevancia” (CF, A44) o “el patrimonio cultural inmaterial es aquello que es importante para la población” (CF, A47).

El sentimiento de identidad se convirtió en el tercer aspecto más valorado, pasando de 21,1% a 40,4%. Algunas frases relacionadas con la identidad fueron las siguientes: “propio de una cultura que nos proporciona una identidad (CF, A20), “haciendo que

este sea distinto a los demás y tenga una identidad propia” (CF, A28), “ya que sentimos que nos caracteriza o nos representa” (CF, A44). A continuación, el entorno y la interacción con la Naturaleza se posicionó como el cuarto aspecto más mencionado, aumentando considerablemente en el cuestionario final, pasando de un 5,3% a un 33,3%. Algunas menciones fueron: “el patrimonio cultural inmaterial son todos los elementos de nuestro entorno cultural” (CF, A29) y “que caracterizan a una determinada zona” (CF, A50).

La transmisión intergeneracional, quinto elemento más mencionado, experimentó un ligero aumento en el cuestionario final (de 19,3% a 26,3%), siendo algunas expresiones: “que son transmitidos por las comunidades de generaciones en generaciones” (CF, A17) y “tipo de patrimonio que depende de las generaciones para ser conservado a lo largo del tiempo” (CF, A46). Por su parte, la historia mostró un aumento de 8,7 puntos porcentuales y destacan frases como: “es todo aquello que permanece en la historia” (CF, A55) y “la historia de un pueblo en concreto” (CF, A5). Cuestiones relacionadas con la diversidad cultural fueron mencionadas en apenas tres ocasiones “todo lo que forma la diversidad cultural” (CF, A35), “lo que lo hace propio y lo diferencia de otros” (CF, A40), “y que lo hacen diferente al resto” (CF, A49), pero sin ninguna mención al respeto por la diversidad cultural o los derechos humanos. Finalmente, los elementos tangibles inherentes al patrimonio inmaterial sólo aparecieron en una ocasión: “son expresiones y representaciones en objetos o espacios (CF, A6).

En la cuarta pregunta del cuestionario se le pidió al alumnado que indicara al menos cinco elementos del patrimonio cultural inmaterial de Galicia. La lengua gallega es el elemento más destacado, apareciendo en el 42,3% de las respuestas iniciales y en el 49,1% de las finales. Asimismo, se repiten elementos como: las fiestas, las leyendas, la música, los bailes, la gastronomía y las tradiciones.

Es interesante destacar que en el cuestionario inicial también fueron mencionados paisajes naturales como las Fragas do Eume, un espacio natural protegido de la provincia de A Coruña. Llama la atención que un 10,7% del alumnado lo identificara como patrimonio cultural inmaterial. Asimismo, aunque con menor representatividad, fueron mencionados otros espacios naturales como: la Playa de las Catedrales, los Cañones del Sil, Las Islas Cíes o el Cabo Ortegal. Mientras que, la toponimia, que no estuvo presente en el cuestionario inicial, fue mencionada por un 28% del alumnado en el cuestionario final.

4.2. Ciudadanía, patrimonio cultural y Camino de Santiago

Mayoritariamente el alumnado reconoce el papel de la ciudadanía en lo concerniente a la conservación, valorización y transmisión del patrimonio inmaterial (quinta pregunta del cuestionario). Como muestra la Figura 3, los ciudadanos y ciudadanas fueron reconocidos por más del 82% del alumnado como los principales protagonistas, produciéndose un ligero incremento de 7 puntos porcentuales en el cuestionario final.

Sin embargo, se aprecia cómo la escuela gana protagonismo, pasando de un 43,9% a un 59,7%, en detrimento de la Xunta de Galicia que desciende de un 68,4% a un 50,9%. Los ayuntamientos son la única administración pública que aumenta, aunque ligeramente (3,5 puntos porcentuales), pues el Gobierno de España también tuvo un descenso importante (de 26,3% a 14%). Por su parte, las asociaciones cívicas

manifestaron un comportamiento similar. Mientras que, la UNESCO experimentó la mayor variación, pasando de un 52,6% a 21,1%.

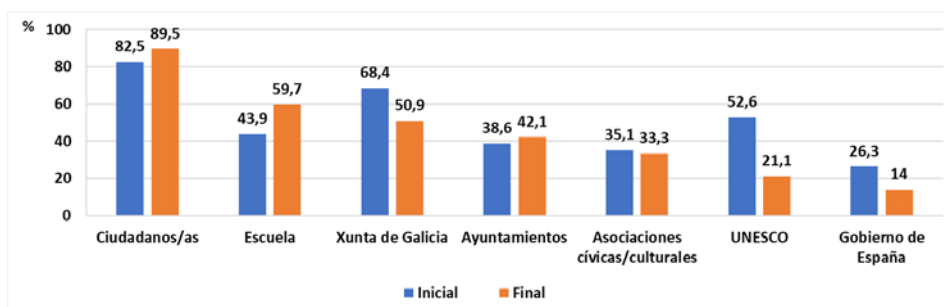


Figura 3. Selección de los responsables de la conservación, valorización y transmisión del patrimonio inmaterial en el cuestionario inicial y final. Elaboración propia

El Camino de Santiago fue el centro de atención de la práctica realizada por el alumnado, por lo que las preguntas seis y siete recogieron las representaciones sociales en relación con el mismo. La pregunta seis fue métrica, con lo cual debían indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con algunas frases sobre algunas problemáticas como la disyuntiva entre mercantilización y uso social. Para facilitar el análisis se agruparon todas las categorías que indicaban acuerdo y todas las que indicaban desacuerdo. Como se aprecia en la Figura 4, existe un consenso en cuanto a que el Camino de Santiago es una importante fuente de ingresos que debe mantenerse, siendo señalado por 89,4% del alumnado en el cuestionario inicial y por el 93% en el final. Sin embargo, se produjo un aumento considerable (31,7 puntos porcentuales) en la percepción del impacto que tiene la actividad turística en la pérdida de los valores tradicionales del Camino. Asimismo, más de la mitad del alumnado coincide en que el turismo es una forma de garantizar la conservación del patrimonio. Al mismo tiempo, sólo entre un 22 y 32% estuvo de acuerdo con que los elementos patrimoniales deben ser económicamente autosuficientes.

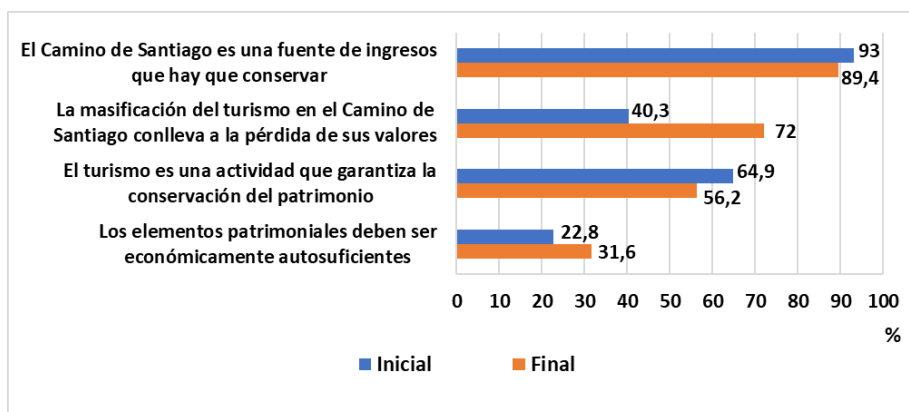


Figura 4. Alumnado de acuerdo con las cuestiones planteadas en el cuestionario inicial y final. Elaboración propia

Asimismo, a través de una pregunta abierta el alumnado expresó el significado que le confiere al Camino de Santiago. Las respuestas fueron codificadas teniendo en cuenta las categorías que recoge la Figura 5. Tanto en el cuestionario inicial como en el final, el Camino fue identificado como un elemento identitario de Galicia (41,8% y 51,8% respectivamente). Algunas de las expresiones fueron: “el Camino de Santiago para mí

es un signo de identidad de nuestra comunidad” (CF, A11), “considero el Camino como parte imprescindible del patrimonio cultural de Galicia” (CF, A16) o “considero que es una buena forma de mantener viva la esencia gallega” (CI, A57).

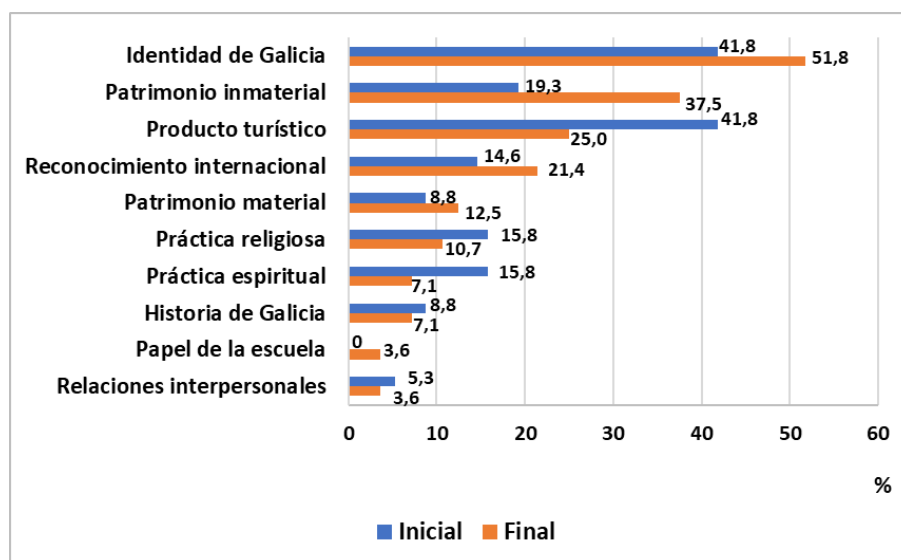


Figura 5. Categorías establecidas para analizar el significado del Camino de Santiago y resultados en el cuestionario inicial y el final. Elaboración propia

La turistificación del Camino de Santiago fue la segunda categoría más representada en el cuestionario inicial, siendo mencionada por el 41,8% del alumnado. El impacto económico que genera se expresa a través de frases como: “supone una fuente de ingresos muy importante para la economía gallega por el número de turistas que cada año peregrinan a Galicia” (CI, A10) o “uno de los mayores reclamos turísticos de Galicia, que mantiene viva gran parte de la economía de nuestra comunidad gracias a los ingresos que genera en nuestros municipios” (CI, A18).

Sin embargo, en el cuestionario final, sólo se hace alusión al Camino como producto turístico en un 25% de los cuestionarios. Asimismo, se encuentran respuestas más críticas como: “aporta grandes ingresos a la comunidad, dada la afluencia que tiene, pero no ha de ser el centro y el mayor objetivo de su conservación. Se ha de poner el foco en la cultura y no en la economía” (CF, A11) o “sirve como fuente de ingresos a muchas familias con negocios. Lamentablemente, siento que el valor cultural está siendo olvidado y se le está dando más importancia a la fuente de ingresos que esto supone” (CF, A12), “un reclamo turístico que genera muchos ingresos para nuestra Comunidad Autónoma, perdiéndose a veces el valor y respeto por el mismo” (CF, A40) o “sobrevalorado, posiblemente, debido a que se ve como un recurso que genera mucho turismo y dinero para la comunidad, minusvalorando así el significado y la historia del mismo” (CF, A53).

El segundo lugar obtenido por la categoría de producto turístico en el cuestionario inicial fue sustituido en el final por la de patrimonio inmaterial, pasando de un 19,3% a un 37,5%. Además, si en el cuestionario inicial destacan la tradición, las leyendas e historias, en el final aparece el término patrimonio inmaterial, no mencionado en el inicial, así como otros elementos inmateriales: “en él se engloban muchos elementos patrimoniales como la toponimia, la gastronomía...” (CF, A46). Finalmente, otro

aspecto que hay que destacar es la aparición en el cuestionario final, aunque sea muy baja (3,6%), del valor educativo del Camino de Santiago: “tiene un valor histórico que hay que aprender y enseñar” (CF, A47) y “aun así, creo que desde la escuela se debería de trabajar el significado que tiene esto, ya que, en mi caso, realicé el camino de Santiago sin darle ningún tipo de importancia ni de valor como patrimonio” (CF, A28).

5. DISCUSIÓN

El hecho de que el patrimonio inmaterial haya estado menos presente en el inicio de la investigación es coincidente con investigaciones previas realizadas en este ámbito. Algunos estudios evidencian cómo las personas continúan percibiendo el patrimonio asociado sólo a los elementos tangibles, olvidándose de los intangibles (Cepeda y Fontal, 2019; Fontal et al., 2020). Por ejemplo, en el trabajo de Fontal et al. (2020), realizado en la Comunidad de Madrid, el 45,5% de los participantes mencionaron elementos del patrimonio monumental, frente a sólo un 7,4% que indicaron el patrimonio inmaterial.

En cualquier caso, el alumnado de primaria en formación inicial que participó en esta investigación dio más visibilidad a los elementos inmateriales. Desde el cuestionario inicial mencionó términos como: tradiciones (47,4%), identidad (29,8%) y lengua (19,3%), a lo que se sumaron elementos como la toponimia y los oficios tradicionales en el cuestionario final. Las carencias en educación patrimonial encontradas en el presente estudio son coherentes con el enfoque del patrimonio en los currículos de primaria, secundaria y bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

En el recientemente derogado currículo de Educación Primaria de Galicia, el término patrimonio inmaterial no aparecía en ninguna ocasión (Decreto 105/2014). Esta ausencia del término de patrimonio inmaterial también se pudo apreciar en el currículo de otras comunidades autónomas, exceptuando el de Andalucía, en el cual se mencionaba en seis ocasiones (Fontal et al., 2017). En el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a partir del curso 2022/2023 no se proponen muchos cambios en este sentido. El término patrimonio inmaterial sólo se refleja en una ocasión como un saber básico del primer ciclo de la materia de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* (Real Decreto 157/2022).

En el también recién derogado currículo de Secundaria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Galicia la situación fue incluso más preocupante, pues sólo se centraba en el patrimonio artístico, lingüístico y geológico. A pesar de que uno de los objetivos del bachillerato es: “valorar, respetar y afianzar el patrimonio material e inmaterial de Galicia, y contribuir a su conservación y mejora en el contexto de un mundo globalizado”, la única mención del término inmaterial, además de esta, aparecía en la introducción de la materia “Cultura Clásica” de 1º de la ESO (Decreto 86/2015). Sin embargo, la nueva legislación estatal para estas etapas educativas propone un cambio. En la ESO se menciona el patrimonio inmaterial en 11 ocasiones, en las materias de Geografía e Historia y Latín (Real Decreto 217/2022). Mientras que, en Bachillerato aparece 16 veces, en las materias de Artes Escénicas I, Historia del Mundo Contemporáneo y Griego I y II (Real Decreto 243/2022).

El incremento del reconocimiento del vínculo con el entorno natural y con las comunidades al definir qué es patrimonio cultural inmaterial es un resultado relevante de la investigación. De este modo, el alumnado incorpora lo establecido por la *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* (UNESCO, 2003), por el *Convenio Europeo de Paisaje* y por autores como Licerias (2013) y Busquets (2010) que reconocen que el paisaje invoca sentimientos, percepciones y valores que son diferentes en cada persona.

Como resultado de esta investigación acción, el alumnado mostró una visión más crítica del patrimonio cultural inmaterial, otorgando mayor importancia al papel de la ciudadanía y al potencial educativo del patrimonio. Asimismo, fue más reflexivo sobre cuestiones relacionadas con la mercantilización del Camino de Santiago. De este modo, si bien se reconoce su relevancia económica, se cuestiona el impacto que tiene en la pérdida de su significado, su historia y sus valores culturales. Por tanto, como indica González-Monfort (2019), se demuestra que el trabajo con problemas controvertidos vinculados con la protección, preservación y gestión del patrimonio es imprescindible para lograr una educación patrimonial crítica.

6. CONCLUSIONES

La investigación acción llevada a cabo en este trabajo cumplió con los objetivos definidos, permitiendo dar respuesta a las preguntas de investigación, así como contrastar con investigaciones anteriores. En relación con las representaciones sociales sobre el patrimonio cultural inmaterial, en el inicio de la práctica estas se centraban más en el patrimonio cultural material que en el inmaterial. De este modo, destacaban términos como Monumentos, Arquitectura, Edificaciones, Catedrales, Construcciones o Esculturas. En cambio, elementos como la Gastronomía, las Fiestas, la Música, las Costumbres o las Leyendas tuvieron menos representación. Hay un caso que resulta interesante mencionar. Se trata de la Toponimia, pues en el cuestionario inicial no fue mencionada en ninguna ocasión y fue la imagen que peor se asoció con patrimonio, 61,5% frente al 100% de la Catedral de Tui.

El trabajo realizado a partir de problemas sociales relevantes del patrimonio cultural inmaterial vinculado al Camino de Santiago ha permitido conocer los cambios y continuidades después de realizar una experiencia didáctica teniendo como ejes centrales el patrimonio cultural inmaterial y el paisaje desde una perspectiva crítica. La investigación acción ha servido para que el alumnado comprenda la educación patrimonial desde una perspectiva crítica, reconociendo el papel de la participación ciudadana en los procesos de conservación, valorización, transmisión y gestión del patrimonio. Sin embargo, se aprecian continuidades en lo relativo a la transmisión intergeneracional, la construcción del futuro, la Historia, el respeto por la diversidad cultural y los derechos humanos y al reconocimiento de los elementos tangibles inherentes al patrimonio inmaterial.

Este trabajo ha constituido el primer ciclo de una investigación acción que se pretende continuar en los próximos años a partir de la introducción de mejoras. Algunos aspectos de la práctica que se podrían replantear son: la planificación de una salida didáctica a un tramo del Camino de Santiago para facilitar la comprensión de los contenidos teóricos; la introducción de otros Caminos en el mundo para encontrar

similitudes, desarrollar la empatía y educar en ciudadanía global; profundizar en las diferencias entre patrimonio y fuente histórica, así como en la educación para el futuro y en el papel de las emociones en la formación de un pensamiento crítico y creativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allieu-Mary, N., Fontabona, J. y Meriaux, P. (Eds.) (2005). *Journées d'Études Didactiques de l'histoire et de la géographie. Quelles questions sont posées du point de vue de l'articulation. Recherches en didactiques – formation aux didactiques de la géographie et de l'histoire*. INRP.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Muralla.
- Blanco, A., Blázquez, M., De la Calle, M., Fernández, A., García, M., Lois, R.C., Mínguez, M.C., Navalón, R., Navarro, E. y Troitiño, L. (2021). *Diccionario de turismo*. Ediciones Cátedra.
- BOE (2008). INSTRUMENTO de ratificación del Convenio Europeo del Paisaje (número 176 del Consejo de Europa), hecho en Florencia el 20 de octubre de 2000. Boletín Oficial del Estado, núm. 31, de 5 de febrero de 2008, pp. 6.259 a 6.263. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-1899>
- Bravo Pemjean, L. (2002). *La Formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: Un estudio de caso*. [Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/37526>
- Busquets, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Carrera, G. (2017). Patrimonio inmaterial: Reduccionismos, instrumentalizaciones político y económicas y conflictos de apropiación simbólica. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 1-30. <https://doi.org/10.12795/RAA.2017.12.01>
- Cepeda, J. y Fontal, O. (2019). Diseño de una encuesta para identificar las formas de relación identitaria en Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 29-40. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356031>
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2013). La educación patrimonial: líneas de investigación y nuevas perspectivas. En J. Estepa (Coord.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 343-355). Universidad de Huelva.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>
- De Lourdes, M.C. y Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 2(1), 35-53. <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/fronteras/article/view/633>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Santiago de Compostela. 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25.434 a 27.073. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html
- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia. Santiago de Compostela. 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37.406 a 38.087. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html
- Estepa, J. (2012). Enfoques de investigación en educación patrimonial desde la didáctica de las ciencias sociales: el taller EDIPATRI. En O. Fontal, A. Ibañez y C. Gómez (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la*

- cuestión y perspectivas de futuro. Ponencias* (pp. 164-178). Ministerio de Educación Cultura y Deporte. DOI: 10.4438/030-14-193-1
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En A.M. Filella (Coord.), *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 327-336). Universitat de Lleida-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=466>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D y Paré, M.H. (Eds.) (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Oberta UOC Publishing.
- Fontal, O. y Martínez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Fontal, O., Martínez, M. y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifje.49.1.2020.17-24>
- González-Monfort, N. (2007). L'Ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural. [Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://ddd.uab.cat/record/36572>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Guasch, Y. (2017). El patrimonio inmaterial, una realidad viva: entre la vivencia personal y la memoria colectiva. En M.E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 201- 213). Ediciones Pirámide.
- Guillén Peñafiel, R., Hernández Carretero, A. y Sánchez Martín, J. (2021). Educación, patrimonio y turismo: garantía de sostenibilidad. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 254-274. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.254>
- Ibáñez, A., Fontal, O. y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), 1-17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Latorre, A. Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Jordi Hurtado.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. Lo que es, lo que representa, cómo se vive. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.
- Massip Sabater, M., Espinet Blanch, M., Almendro Díaz, R., Llerena del Castillo, G. y Hosta Cuy, J. (2021). Problemas Socio ¿qué? Los problemas socioambientales y su concreción por el profesorado en formación. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 115-136. <https://doi.org/https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.115>
- Mata, R., Meer, A. y De la Puente, L. (2012). Sustainable development and maiking of territory and everyday landscapes as heritage - an experience in the Cantabrian mountains. En J.M. Feria (Ed.), *Territorial Heritage and Development* (pp.141-159). CRC Press.
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. En N. Hayes y W. Wagner (Coords.), *El discurso de lo cotidiano y el sentido común* (pp. IX - XVIII). Anthropos Editorial.
- Muñoz, R. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos en investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural* (pp. 221-252). Narcea.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Vol. 1. Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS
- Quintero Morón, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones: Contradicciones de un patrimonio “democratizador”. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 48-69. <https://dx.doi.org/10.12795/RAA.2017.12.03>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. 2 de marzo de 2022, núm. 52, pp. 24.386 a 24.504.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/02/pdfs/BOE-A-2022-3296.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 30 de marzo de 2022, núm. 76, pp. 41.571 a 41.789.
<https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. 6 de abril de 2022, núm. 82, pp. 46.047 a 46.408. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Santacana, J.S. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: Una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 47-60.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331>
- Santacana, J. y Llonch, N.L. (Eds.) (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Trea.
- Santisteban, A. (2009). *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002
- Silva, R., Fernández, V. y Mata, R. (2018). Concepto, ámbito y significado de los paisajes patrimoniales. En F. Molinero y J. Tort (Coords.), *Paisajes patrimoniales de España. Significado y valor del patrimonio territorial español. Tomo I Concepto y método. Paisajes patrimoniales de dominante natural* (pp. 17-38). Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación; Ministerio para la Transición Ecológica y Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial— UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_spa
- Universitat Autònoma de Barcelona (2018). *Literacidad crítica y posverdad*. <https://ddd.uab.cat/record/214742>
- Vaquero, M. (2020). El derecho a la cultura y el disfrute del patrimonio cultural. *Revista PH*, 101, 48-73. <https://doi.org/10.33349/2020.101.4715>
- Villaseñor, I. y Zolla, E. (2012). Del Patrimonio Cultural Inmaterial o la patrimonialización de la cultura, Cultura y representaciones sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales*, 6(12), 75-101.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100003
- Walvoord, B. y Johnson Anderson, V. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.