
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule

Adolfo Berríos Villarroel^a y Vanessa Tessada Sepúlveda^b

Universidad Católica del Maule, Talca^a. Universidad Autónoma de Chile, Santiago^b. Chile

Recibido: 28 de noviembre 2022 - Revisado: 10 de marzo 2023 - Aceptado: 31 de marzo 2023

RESUMEN

Este estudio indaga las percepciones que los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule tienen sobre el patrimonio y su uso como recurso educativo en la asignatura. El objetivo es caracterizar el tipo de educación patrimonial que implementan los docentes y su contribución para reflexionar sobre los componentes de la identidad local y nacional. Para ello, esta investigación cuantitativa y no experimental aplicó un cuestionario a docentes de la región que realizan clases entre los niveles de 5° año básico hasta 4° año medio. Los resultados señalan que los docentes reconocen el potencial educativo del patrimonio para la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, no se aborda desde un ángulo sociocrítico e interdisciplinario, lo que dificulta su problematización y uso como recurso de formación ciudadana que permita cuestionar el tejido sociohistórico y político que funda el discurso de identidad.

Palabras claves: Chile; docente; enseñanza de las ciencias sociales; patrimonio cultural; patrimonio natural.

*Correspondencia: Adolfo Berríos Villarroel (A. Berríos).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2984-5376> (adberrios@ucm.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2884-5710> (vanessa.tessada@gmail.com).

Perceptions on the use of heritage as an educational resource among History, Geography and Social Sciences teachers in the Maule Region

ABSTRACT

This study investigates the perceptions that History, Geography and Social Sciences teachers in the Maule Region have about heritage and its use as an educational resource in the subject. The objective is to characterize the type of heritage education implemented by teachers and its contribution to reflect on the components of local and national identity. For this purpose, this quantitative and non-experimental research applied a questionnaire to teachers in the region, who teach from 5th grade to 12th grade. The results indicate that teachers recognize the educational potential of heritage for the formation of historical thinking. However, it is not approached from a socio-critical and interdisciplinary angle, which hinders its problematization and use as a resource for citizen training that allows questioning the socio-historical and political fabric that founds the identity discourse.

Keywords: Chile, cultural heritage, natural heritage, social science education, teachers.

1. Introducción

Según [Unesco \(2017\)](#), la conservación del patrimonio es importante para el desarrollo sostenible de las sociedades puesto que constituye su capital cultural. Esto quiere decir que el patrimonio, como vehículo de transmisión intergeneracional, contribuye a una revalorización continua de la cultura e identidad. Por lo tanto, la protección del patrimonio implica un ejercicio constante de revisión y actualización de las memorias del pasado, prácticas tradicionales, costumbres e hitos patrimoniales, de manera que cada sociedad pueda relacionar su función social y cultural con los problemas actuales y desafíos futuros.

De acuerdo con diferentes convenciones de la [Unesco \(1972, 2003\)](#) la protección incluye el patrimonio cultural y natural. En el caso del cultural, este se clasifica en material como edificios, monumentos, restos arqueológicos, etc., que tengan un valor excepcional desde el punto de vista de la historia, el arte o la ciencia e inmaterial, que alude a las tradiciones orales, rituales, técnicas artesanales o saberes que son transmitidos de generación en generación. En relación al natural, este agrupa las formaciones geológicas, biológicas y lugares naturales que tienen un valor único por su belleza estética o valor científico.

La educación escolar tiene un rol clave en la protección de los distintos tipos de patrimonio. En Chile, la Ley General de Educación N°20.370 señala que corresponde al Estado fomentar la protección del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación. Además, la Ley N° 21.045 que crea el [Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio \(2017\)](#) invita a establecer un lazo permanente con la educación formal, a fin de elaborar planes y programas de estudios que contribuyan a la valoración y salvaguardia del patrimonio presente en el territorio.

Si bien la integración del patrimonio en el currículum escolar es fundamental para su puesta en valor, en función de la tipología de su contenido, son las asignaturas de perfil artístico y las ciencias sociales que otorgan más espacio a este tema (Fontal, 2016a; Oriola, 2019; Pinto y Molina, 2015). Por ejemplo, la lectura del currículo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) revela que el estudio del patrimonio está presente durante todo el ciclo de la enseñanza escolar obligatoria (Mineduc, 2016; 2018; 2019a). Aunque existen matices distintos según el nivel (enseñanza básica o media) y, por ende, de los contenidos a trabajar en clases. Reconocer el patrimonio como símbolo de identificación y pertenencia a la comunidad, la región y el país, constituye un eje transversal en el aprendizaje de este concepto. Es decir, el estudio del patrimonio constituye un elemento clave en la construcción de un imaginario colectivo nacional. Por este motivo, la concepción del patrimonio como elemento cristizador de una identidad cultural ofrece la posibilidad para reflexionar sobre los símbolos, tradiciones, costumbres, acontecimientos e hitos que vehicula el metarrelato histórico y que configuran una memoria histórica colectiva (Delgado y Estepa, 2014).

A pesar del valor educativo que presenta el patrimonio, diferentes investigaciones señalan que en el currículum y textos escolares este objeto se enfoca desde un ángulo descriptivo y enciclopédico (Estepa et al., 2015; Sánchez y Martínez, 2015). Vale decir, se aborda como un conocimiento erudito y no como un recurso que permita cuestionar el tejido histórico y social que funda el discurso de identidad. De esta forma, el docente tiende a utilizar el patrimonio como un vestigio para concretizar el relato histórico entre los estudiantes. Por lo tanto, la educación patrimonial escolar, más que desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes cuestionar qué elementos del pasado fueron seleccionados y por qué, busca rescatar un pasado único que refuerza el discurso de identidad propuesto por el Estado-nación (Domínguez-Almansa y López, 2017a, 2017b; Molina y Ortuño, 2017; Trabajo y Cuenca 2017). En efecto, el catastro de educación patrimonial realizado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021) constata que las estrategias pedagógicas implementadas a nivel nacional se focalizan en conmemoraciones episódicas y no generan aprendizajes significativos que permitan comprender por qué se otorga valor a ciertos elementos patrimoniales.

Entonces, considerando, por un lado, el rol que tiene la asignatura de HGCS en el conocimiento y comprensión del pasado para entender los lazos de pertenencia con la sociedad circundante y, por otro lado, la falta de estrategias pedagógicas desafiantes que inviten a cuestionar los referentes patrimoniales asociados al territorio local, este estudio pretende responder a la siguiente pregunta ¿Qué valor educativo otorgan los y las docentes de HGCS de la Región del Maule (Chile) a la enseñanza del patrimonio? El objetivo es analizar las percepciones de los profesores de esta asignatura sobre el patrimonio y de este modo, caracterizar al tipo de educación patrimonial implementado en el aula para abordar los símbolos identitarios.

2. La educación patrimonial: una herramienta de formación ciudadana

Para la Unesco (2017), el patrimonio se entiende como una herencia colectiva proveniente del pasado. Por tanto, se trata de un legado que engloba los bienes tangibles o materiales; las expresiones vivas o intangibles; así como los sitios o lugares naturales que poseen un valor científico y estético por su riqueza biológica y geológica.

No obstante, si consideramos el carácter transmisible y hereditario que conlleva la noción de patrimonio, para las generaciones que acogen estos bienes culturales o naturales implica no solo un deber de protección, sino que también incluye un ejercicio de reconocimiento de parte de los sujetos que conforman la comunidad. En este sentido, González-Varas (2015) señala que en la construcción del patrimonio intervienen tanto los objetos que son reconocidos como los valores y significados que otorgan las personas a esos objetos en función de su

contexto sociocultural e histórico. De este modo, la patrimonialización de objetos culturales y naturales es un proceso abierto. Es decir, desde un presente en constante evolución, se seleccionan símbolos de diversa índole (religiosos, artísticos, étnicos, etc.) que, en función de ciertos valores legitimados por la comunidad, son yuxtapuestos para transformarse en referentes identitarios de una nación, pueblo o comunidad y que, a su vez, permiten el conocimiento tanto del pasado como del presente de una sociedad.

Desde esta perspectiva, podemos señalar que el concepto de patrimonio incluye las transformaciones que realiza la generación del presente de estos referentes. Por consiguiente, el objeto patrimonial, entendido como un conjunto de símbolos que pueden variar en función de las circunstancias sociales, históricas y políticas del momento, adquiere una dimensión ciudadana, puesto que contribuye a un cuestionamiento constante de las raíces culturales e identitarias de un colectivo. Entonces, si entendemos que la ciudadanía conlleva saberse y sentirse integrante de una comunidad (Cortina, 2009), el patrimonio se transforma en una herramienta reflexiva que invita a cuestionar el lazo afectivo y de pertenencia que implica ser miembro de una comunidad que comparte una historia y ciertos símbolos en común.

Ahora, esta perspectiva ciudadana transforma el patrimonio en un recurso educativo que desafía las prácticas pedagógicas tradicionales centradas en un aprendizaje descriptivo y memorístico. Según Fontal (2016b), el patrimonio constituye un recurso didáctico en la medida que la metodología que utiliza el docente otorga un lugar central a las interrogantes que el alumnado pueda realizar sobre los hitos y elementos que componen el patrimonio. Desde este ángulo, la educación patrimonial, entendida como el uso y valor que se otorga a la enseñanza y aprendizaje del patrimonio en el sistema escolar, potencia el desarrollo de competencias sociocríticas en el estudiantado. Es decir, motiva la reflexión y el pensamiento crítico hacia los símbolos que configuran tanto la identidad de su propia cultura como del resto. Por tanto, contribuye en la formación de una ciudadanía consciente que los vínculos individuales y colectivos que se establecen con los elementos patrimoniales pueden ser revisados constantemente y desde diversos puntos de vista.

Además, el desarrollo de competencias sociocríticas implica un análisis del contexto histórico donde fueron creados los referentes patrimoniales, de manera que contribuya a visibilizar los debates, opiniones y conflictos de valores que suscita la patrimonialización. En tal sentido, diversos autores señalan que esta perspectiva crítica del proceso de patrimonialización permite entender el patrimonio como un tema controversial, puesto que es una materia compleja que genera discusión en la opinión pública, ya que moviliza diversas creencias y comportamientos (Cáceres et al., 2021). Para Estepa y Cáceres (2020; 2018) abordar el patrimonio desde un ángulo controversial conlleva una selección intencional de aquellos elementos patrimoniales que, a raíz de su carácter ideológico, político, económico o medioambiental, generan conflictos. Con este fin, la enseñanza del patrimonio no busca únicamente generar un vínculo hacia el pasado, sino que más bien se transforma en una herramienta de formación ciudadana que favorece el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para el ejercicio democrático como la reflexión, el pensamiento crítico, el diálogo y la capacidad de escucha.

En relación a esta dimensión ciudadana de la educación patrimonial, Berríos et al. (2021) señalan que el enfoque pedagógico que adopta el docente tiene un rol fundamental para motivar la reflexión y despertar la curiosidad de los educandos hacia los valores e ideologías que rodean a los símbolos identitarios transmitidos por el patrimonio. Por este motivo, un contrato pedagógico basado en el diálogo como mecanismo de problematización es clave para generar un clima de aprendizaje que favorezca el rescate de los conocimientos previos y facilite la puesta en común de las vivencias de los educandos sobre los sitios y/o hitos patrimoniales presentes en su entorno sociocultural. Así pues, la educación patrimonial adquiere

una dimensión crítica y socio-constructivista que invita a resignificar los símbolos identitarios de la comunidad y de paso, evita un aprendizaje bancario del patrimonio basado en la transmisión de los referentes culturales propuestos por la historiografía tradicional.

En consecuencia, considerando el patrimonio como una construcción sociocultural e histórica, este estudio examina las posibilidades y límites que los docentes de HGCS de la región del Maule otorgan al patrimonio en tanto recurso educativo que favorece la formación ciudadana de los educandos.

3. Metodología

La investigación propone un enfoque cuantitativo no experimental y tiene un carácter descriptivo y exploratorio (McMillan y Schumacher, 2005). Siguiendo el ejemplo de investigaciones anteriores (Molina y Ortuño, 2017; Molina et al., 2016) el análisis estadístico-descriptivo resulta pertinente para identificar los potenciales elementos que configuran las creencias y valoraciones que tienen los docentes sobre el patrimonio. En concreto, esta metodología ofrece un panorama cuantitativo que sirve de apoyo para realizar una primera aproximación a las variables que son susceptibles de condicionar el valor educativo y trabajo pedagógico que realizan los docentes de HGCS con relación a la educación patrimonial en la región del Maule.

Para llevar a cabo el estudio se aplicó un cuestionario tipo Likert compuesto por nueve ítems. Las preguntas de cada ítem se elaboraron a partir de estudios previos relacionados con la percepción y significación social del patrimonio (Fontal et al., 2020; Marín-Cepeda y Fontal, 2020; Román et al., 2019). El primer ítem recoge antecedentes generales de los docentes: datos sociodemográficos, años de ejercicio docente y establecimiento educacional. Los siguientes ocho ítems arrojan información sobre la utilización del patrimonio en la asignatura, tipo de metodología utilizada y su apreciación sobre ciertos hitos o sitios patrimoniales locales. Para indagar en el tipo de educación patrimonial que realiza el docente se utilizaron los referentes teóricos que sustentan la investigación.

El cuestionario fue aplicado vía internet y de manera autoadministrada (Alvira, 2011). Para analizar la información recolectada se aplicó un análisis estadístico descriptivo apoyándose en el programa Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) versión 22. Además, se obtuvo el alfa de Cronbach para medir la fiabilidad del instrumento. En relación a este índice, que oscila entre 0 y 1, un valor superior a 0,7 indica la consistencia interna del cuestionario (Hernández et al., 2014).

La población de estudio comprende a docentes de HGCS de la región del Maule. El marco muestral se obtuvo del listado comunal de establecimientos educacionales del Ministerio de Educación, que corresponde a un universo de 667 docentes de HGCS declarados en 2018 (Mineduc, 2019b). Las unidades de análisis son los docentes que cuenten con título profesional de esta especialidad y que ejerzan en establecimientos educacionales de la Región. Por tanto, se utilizó una muestra intencionada que integra solo a profesoras y profesores de HGCS que realicen clases entre los niveles de 5° año básico a 4° año medio. De esta manera, se aplicó el instrumento a un total de 157 docentes, lo que se traduce aproximadamente en uno de cada cuatro profesores de HGCS de la Región.

4. Resultados

A nivel global los resultados indican un alfa de Cronbach estandarizado, es decir de todos los ítems, de 0,885, por lo que existe una alta fiabilidad del instrumento aplicado y una fuerte relación entre las preguntas.

4.1 La inclusión del patrimonio en la asignatura

En primer lugar, la lectura de la tabla 1 indica que las y los docentes asocian la enseñanza del patrimonio a la Historia de Chile (95,6%), resultado que confirma el rol de la disciplina en la articulación de un relato que alude a una identidad nacional. En segundo lugar, aparecen la sociología, antropología y arqueología con un 90,4%. Esta segunda preferencia podría dar cuenta de la función que tienen las Ciencias Sociales en la comprensión de un bagaje cultural común. Asimismo, los contenidos relacionados con la Historia universal (86,6%) también contribuirían a interpretar el legado y la herencia cultural del pasado. La Historia social con un 85,4% insinúa una cierta inclinación para abordar el patrimonio desde un ángulo comunitario y local. Asimismo, el 82,2% de la Formación ciudadana sugiere una tendencia para vincular el patrimonio con esta área del currículo. Más abajo, según el orden de preferencias, asoma la Geografía humana con un 75,4%. El bajo porcentaje de la Geografía física (65%) insinúa la dificultad de los docentes para vincular el estudio del medio físico del territorio con el patrimonio. Por último, con las más bajas valoraciones se encuentran la Geografía económica (51,6%) y la economía (43,3%), resultados que parecen indicar una desconexión entre la enseñanza del patrimonio con los factores económicos que inciden en su gestión y administración.

Tabla 1

Ejes temáticos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales asociadas al patrimonio.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Historia de Chile	75,2%	20,4%	3,8%	0,6%	0
Geografía Humana	29,3%	45,2%	20,4%	5,1%	0
Formación ciudadana	45,9%	36,3%	14,6%	2,5%	0,6%
Historia social	49,7%	35,7%	12,7%	1,3%	0,6%
Historia universal	57,3%	29,3%	11,5%	0,6%	1,3%
Economía	12,1%	31,2%	40,1%	12,7%	3,8%
Sociología, Antropología, Arqueología	66,2%	24,2%	7,0%	1,3%	1,3%
Geografía Física	26,8%	38,2%	27,4%	5,1%	2,5%
Geografía económica	15,9%	35,7%	35,0%	8,9%	4,5%

4.2 Estrategias metodológicas para trabajar el patrimonio en la sala de clases

La tabla 2 señala que el análisis de documentos (98,7%) y la salida a terreno (98,6%) son las dos principales metodologías que utilizan los docentes, resultados que podrían estar relacionados con el perfil de los contenidos de la asignatura. El 96,8% de los proyectos de investigación sugiere el interés de las y los docentes por utilizar metodologías activas. En relación a este tipo de metodologías se encuentran los debates con un 85,4%, situación que insinúa una tendencia por poner en discusión este tipo de temas. En esta línea, pero con una menor valoración, asoman el aprendizaje basado en problemas (80,9%) que refleja el interés de algunos profesores para abordar el patrimonio desde un ángulo problematizante. Más abajo en las preferencias se ubica el método de casos con un 78,2%, revelando una tendencia por llevar a los estudiantes a generar reflexión y tomar decisiones de situaciones concretas que genera la protección de ciertos hitos patrimoniales. Finalmente, el 70,1% que obtiene la clase expositiva revela que las profesoras y los profesores optan por una metodología que prioriza la transmisión de informaciones.

Tabla 2

Estrategias metodológicas.

Estrategia metodológica	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Salidas a terreno	91,7	5,1	2,5	0,6	0
Método de caso	42,7	39,5	14,6	3,2	0
Aprendizaje Basado en Problemas	46,5	34,4	15,9	1,9	1,3
Clase expositiva	36,3	33,8	22,3	5,7	1,9
Debates	51,6	33,8	14,6	0	0
Proyecto de investigación	79,6	17,2	3,2	0	0
Análisis de documentos	81,5	17,2	1,3	0	0

4.3 Dificultades para abordar el patrimonio

Según la tabla 3 la principal dificultad para abordar el patrimonio es el poco espacio que otorga el currículo nacional a este tema (86,6%). Además, el 66,6% de los docentes señala que existen trabas de carácter administrativo que obstaculizan la obtención de permisos para organizar salidas a terreno u otro tipo de actividades fuera de la sala de clases, por lo que la ejecución de prácticas educativas podría estar supeditada a la voluntad del equipo directivo y de los propios docentes. Siguiendo con la lectura de los resultados, un poco más de la mitad de los docentes (51,6%) señala que no cuentan con la formación adecuada para realizar actividades de educación patrimonial. Finalmente, un 45,9% indica que otorgar más espacio a este tema dificulta cumplir con la planificación del resto de los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU).

Tabla 3*Dificultades para la utilización del patrimonio como herramienta pedagógica.*

Dificultad	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Existen obstáculos a nivel institucional para realizar actividades fuera del aula relacionadas al patrimonio (permisos, etc.).	34,4%	32,5%	12,7%	12,7%	7,6%
2. El currículum otorga poco espacio para trabajar el patrimonio local.	46,5%	40,1%	8,9%	2,5%	1,9%
3. Como docente tengo poca formación en patrimonio y educación patrimonial.	9,6%	42,0%	18,5%	22,3%	7,6%
4. Desvía a los estudiantes de los contenidos necesarios para responder a las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU).	24,2%	21,7%	14,6%	21,0%	18,5%

4.4 Reconocimiento del patrimonio de la región

En cuanto al reconocimiento de los hitos y sitios patrimoniales presentes en el territorio, los docentes inclinan sus preferencias por los principales referentes turísticos de la región como el Parque Radal Siete Tazas (99%). En esta línea también figuran el Museo O'higiniano de Talca y el Ramal Talca-Constitución ambos con un 96,2%. Estos resultados dan cuenta, respectivamente, de una concepción museológica del patrimonio y una inclinación por los íconos del patrimonio cultural material a nivel local. Según la tabla 4, las tejedoras de Rari con un 94,3% aparecen como la principal manifestación del patrimonio cultural inmaterial de la región. Más descendidos se ubican la festividad del baile de los negros de Lora con 84,7% y los fabricantes de helados de nieve de Vilches con 83,4%, revelando un interés por incorporar otras manifestaciones del patrimonio intangible. Finalmente, un 82,8% de los profesores y profesoras estiman que la excolonia Dignidad es también parte del patrimonio local, indicando una tendencia para incorporar como objeto patrimonial a los sitios que aluden a la memoria y violencia política del país.

Tabla 4*Hitos y/o sitios del patrimonio de la región del Maule.*

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Parque Radal Siete Tazas	71,3	19,7	6,4	2,5	0
2. Tejedoras de Rari	75,8	18,5	5,7	0	0
3. Baile de los negros de Lora	62,4	22,3	14,0	1,3	0
4. Fabricantes de Helados de Nieve de Vilches	52,2	31,2	15,3	1,3	0
5. Ramal Talca – Constitución	84,1	12,1	3,2	0	,6
6. Conjunto de inmuebles y sitios correspondientes a excolonia Dignidad	59,2	23,6	11,5	3,2	2,5
7. Museo O'higiniano de Talca	74,5	21,7	3,8	0	0

4.5 Requisito para nombrar un elemento como patrimonial

De acuerdo a la tabla 5, para la mayoría de los docentes un objeto, lugar o hito patrimonial alude a la memoria de una comunidad (96,2%) y a la identidad local (95,5%). El 94,9% vinculan el patrimonio con la tradición, reflejando la importancia que tiene este término como herencia cultural. Además, un 93,6% de las profesoras y los profesores indican que también debe estar vinculado a la identidad nacional. Ahora, en cuanto a la decisión para designar un elemento como patrimonial, un 66,9% de los docentes considera que debe ser elegido por la ciudadanía. En relación a los criterios para otorgar este calificativo, un 60,5% valora que un objeto patrimonial debe tener un carácter único e irrepetible. Mientras que un 59,2% indica que debe perdurar en el tiempo. A pesar de la naturaleza conservable de lo patrimonial, cerca de la mitad (47,7%) indica como condición la antigüedad. Por último, solo un 19,7% estima que esta decisión compete a las autoridades políticas, sugiriendo una cierta desinformación entre los docentes sobre el proceso de patrimonialización y la participación que tiene la comunidad en dicho proceso.

Tabla 5*Característica de lo patrimonial.*

Característica de lo patrimonial	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Que sea antiguo	19,7%	28,0%	33,8%	14,0%	4,5%
Que esté relacionado con la Identidad nacional	79,0%	14,6%	5,7%	0	0,6%
Que esté relacionado con la Identidad local	81,5%	14,0%	3,8%	0	0,6%
Que esté relacionado a una tradición cultural	80,3%	14,6%	4,5%	0	0,6%
Que sea único e irrepetible.	29,9%	30,6%	30,6%	5,7%	3,2%
Que sea conservable	35,0%	24,2%	30,6%	8,3%	1,9%
Que sea elegido por la ciudadanía	36,3%	30,6%	23,6%	5,7%	3,8%
Que sea elegido por las autoridades políticas	7,6%	12,1%	27,4%	28,7%	24,2%
Que represente la memoria de los grupos humanos de la localidad	82,2%	14,0%	2,5%	0,6%	0,6%

A modo de síntesis, los resultados indican que las prácticas pedagógicas relacionadas con el patrimonio tienen un carácter esporádico. En estas prácticas los docentes se inclinan por una noción de patrimonio vinculada a la historia y a la memoria. De este modo, se utiliza el patrimonio para favorecer el sentido de pertenencia a través del aprendizaje de conocimientos, hitos o lugares relacionados con la identidad local y nacional. Además, se aborda preferentemente desde el eje histórico por lo que constituye un objeto de estudio de la disciplina.

No obstante, la enseñanza del patrimonio aparece distanciada de la geografía. En este sentido, las actividades de educación patrimonial tienen dificultades para utilizar el patrimonio como un recurso que contribuya en el desarrollo de competencias geográficas. Por ejemplo, el desarrollo del pensamiento espacial y la capacidad de los educandos para localizar en el territorio los sitios patrimoniales y a su vez, reflexionar sobre el impacto de las actividades humanas. En otras palabras, pensar geográficamente el patrimonio permite comprender que no se trata de una entidad inmutable, sino que más bien es dinámica, ya que su preservación y gestión está sujeta a las interacciones con el medio natural y social.

Asimismo, el enfoque geográfico es fundamental para examinar el lazo que se construye entre territorio y patrimonio. Según [Tornatore \(2020\)](#), este binomio permite entender cómo se define y configura una identidad cultural, a partir de la apropiación de ciertos símbolos asociados al territorio. Por lo tanto, abordar el patrimonio desde la geografía contribuye a resaltar la dimensión sociocultural del territorio. Es decir, que no se trata solo de un espacio y ajeno a las actividades humanas, sino que más bien cobra sentido para sus habitantes en la medida que estos creen un vínculo simbólico.

Por consiguiente, el poco protagonismo que tiene la geografía y el resto de las disciplinas que integran la asignatura de HGCS genera dudas si las prácticas educativas contribuyen a comprender la multidimensionalidad del patrimonio. O sea, que los escolares logren interrelacionar las variables políticas, económicas, culturales y medioambientales que clasifican un

objeto como patrimonial y cómo los habitantes de un determinado territorio se apropian de dicho objeto. De hecho, [Barthes y Blanc-Maximin \(2017\)](#) señalan que los conocimientos relacionados con el patrimonio poseen una naturaleza ecléctica, ya que fusionan conocimientos provenientes de diferentes áreas disciplinarias como geografía, antropología, arqueología e historia del arte y también profesionales como arquitectura, diseño y turismo, entre otros. Por esta razón, abordar el patrimonio desde la asignatura implica, por un lado, movilizar los marcos conceptuales y metodológicos de las distintas disciplinas que integran las ciencias sociales como una forma de indagar en las raíces culturales y el valor simbólico que atribuyen los habitantes de la región a dicho concepto. Y, por otro lado, su estudio es también una ocasión para que los educandos comprendan que la protección y gestión es un trabajo interdisciplinario donde confluyen otros sectores profesionales ([Ibarra et al., 2014](#)).

Aunque los resultados evidencian una tendencia por incorporar metodologías activo-participativas persisten estrategias tradicionales como el análisis de documentos y la clase expositiva. Esta mezcla de estrategias nos permite inferir que los docentes aplican las prescripciones curriculares para valorar el patrimonio presente en la región del Maule, pero desde una perspectiva bancaria del aprendizaje. Según [Berríos et al. \(2021\)](#), en este tipo de educación patrimonial prima un enfoque pedagógico neutro que descarta las controversias y disputas que ocasiona el valor simbólico que atribuye la sociedad a los referentes culturales. Este tipo de práctica insinúa que las actividades educativas priorizan la sensibilización de los educandos hacia la protección del patrimonio y no su cuestionamiento. Ahora, si bien la sensibilización es el primer paso para acercar a los estudiantes a los símbolos que configuran una identidad común, la propuesta didáctica no invita a generar un diálogo ciudadano en torno a los diferentes valores que despiertan estos referentes. Por lo tanto, el intercambio de opiniones sobre qué mantener o conservar, por qué y para qué quedan relegadas a un segundo plano, limitando la comprensión del patrimonio como una construcción sociocultural donde coexisten distintos significados.

A pesar de las limitaciones pedagógicas que genera este tipo de prácticas educativas, la patrimonialización asoma como una oportunidad para transformar la educación patrimonial en un recurso de aprendizaje que favorezca la reflexión sobre la identidad. En efecto, los resultados dan cuenta que los docentes se inclinan por una patrimonialización ciudadana. Es decir, son las comunidades que designan los referentes y a su vez, otorgan los significados que dan valor a estos símbolos identitarios. Además, la selección de estos símbolos no necesariamente debe estar vinculado a lo antiguo. Por ende, el patrimonio no alude exclusivamente a una herencia del pasado, sino que se trata de una manifestación cultural viva y cambiante en la medida que los integrantes de la comunidad se identifiquen con dichos símbolos.

5. Discusión

Si bien la falta de instrumentos cualitativos limita una comprensión más profunda de los desafíos pedagógicos que conlleva abordar el patrimonio en la asignatura de HGCS, la metodología utilizada permitió establecer un diagnóstico de las creencias que tienen las y los docentes de esta asignatura acerca del patrimonio nacional y local y su posible uso como recurso educativo.

5.1 Educación del patrimonio que limita el desarrollo del pensamiento histórico

El estudio permite identificar algunas características que adquiere la educación patrimonial desde la asignatura de HGCS. Por un lado, los datos obtenidos corroboran las hipótesis de investigaciones previas a nivel internacional ([Cuenca et al., 2021](#); [Rivero et al., 2018](#); [Rodríguez, 2019](#)) y nacional ([Montanares et al., 2018](#)) acerca del potencial educativo que tiene

el patrimonio para la formación del pensamiento histórico. Por consiguiente, considerando la tipología de educación patrimonial propuesto por Fontal (2016a), las prácticas de los docentes de la región se acercan más a una educación del patrimonio centrada en el contenido. Es decir, el patrimonio se considera un contenido en Historia y se integra como un objeto de estudio en esta disciplina.

A pesar de su inclusión en esta disciplina, en la propuesta pedagógica del docente, el patrimonio tiende utilizarse desde un ángulo descriptivo donde se transmiten informaciones, con el fin de dar un sustento material a la narrativa histórica. Sin embargo, abordar el patrimonio solo como soporte metodológico en la enseñanza de la Historia dificulta la problematización de sus componentes simbólicos y por qué se consideran representativos de una identidad. Siguiendo a Hobsbawm y Ranger (2002), el patrimonio ha sido un artificio cultural que ha apoyado la construcción de los Estados nación desde el siglo XIX en un ejercicio que los autores califican de invención de la tradición. Así, junto con la Historia, esta tradición se expresa en un sistema simbólico que se apoya en un metarrelato de larga duración legitimador de un orden e identidad nacional homogeneizante que invisibiliza al otro. Por este motivo, el estudio de la historia a partir de una narración lineal que se construye a partir de ciertos referentes exacerba una mirada que, desde el presente, uniformiza el pasado (Bhabha, 2010). Esta práctica tradicional que aglutina narración histórica y patrimonio limita una concepción de lo patrimonial como elemento controversial que favorezca una resignificación de la identidad desde las narraciones que emanan de la comunidad (Ibagón-Martín y Miralles-Martínez, 2021). Más bien las actividades de educación patrimonial reproducen una visión estática de la historia, situando al patrimonio como parte del estudio de un pasado que fija identidades culturales-nacionales y oculta contra-narrativas que invisibilizan a las comunidades marginadas (Hernández, 2008; Nora, 2009).

En definitiva, la utilización del patrimonio solo como soporte del relato limita el desarrollo del pensamiento histórico, ya que no incentiva a pensar los múltiples antecedentes y causas que explican el vínculo con la sociedad del presente. De este modo, en esta práctica tradicional y enciclopédica se pierde la oportunidad para pensar las temporalidades desde las cuales emergen los hitos o símbolos que estructuran el discurso de lo patrimonial. Al contrario, la propuesta pedagógica descarta la historización del patrimonio y su puesta en perspectiva en una relación de cambio y continuidad. Es decir, no se utiliza el patrimonio para examinar desde una perspectiva crítica y contextualizada los factores históricos que tanto en el pasado o en el presente se utilizan para nombrar a ciertos hitos, fiestas o lugares del entorno inmediato como identitarios.

5.2. La patrimonialización como eje de la educación patrimonial

En oposición a la educación del patrimonio que reduce el aprendizaje de la historia a la transmisión de símbolos y acontecimientos para vertebrar un pasado nacional y una identidad estática, este estudio propone abordar el proceso de patrimonialización como un recurso que permitiría acercarse a una concepción crítica y ciudadana de la educación patrimonial. Siguiendo a Ferrada (2021), la patrimonialización puede contribuir a generar experiencias de aprendizajes que ayuden a los estudiantes a distinguir los diferentes discursos políticos que operan en la formalización de un hito patrimonial en la sociedad civil. De este modo, la práctica educativa adquiere una dimensión crítica y participativa, ya que incentiva a comparar las tensiones que generan los argumentos institucionales con aquellos provenientes de las organizaciones sociales sobre el carácter patrimonial que rodea a los símbolos identitarios.

Teniendo como eje la discusión y el intercambio de opiniones, el valor de esta propuesta de educación patrimonial reside en la reflexión acerca de cómo se construye la identidad. Para ello, la práctica educativa tiene como objetivo contraponer el patrimonio establecido por las

instituciones estatales y el potencial patrimonializable de expresiones culturales materiales, inmateriales y naturales que las propias comunidades -de las que los estudiantes forman parte- consideren. En esta lectura crítica del patrimonio la reflexión sobre la identidad no se limita solo al pasado, sino que también interpela el presente de los escolares invitándolos a contextualizar el valor simbólico y la proyección en el futuro de los significados otorgados a los referentes patrimoniales. Así pues, el patrimonio desde un prisma crítico que lo cuestione y reevalúe junto con las comunidades que dan sentido a su existencia, transforma las actividades de educación patrimonial en un ejercicio de formación ciudadana, puesto que abre el diálogo hacia los sectores que son marginados en las decisiones de los expertos otorgando una mayor legitimidad a los objetos patrimoniales juzgados como identitarios.

En este ejercicio ciudadano, que conlleva el proceso de patrimonialización, la memoria social asoma como una herramienta de resignificación de la identidad. Según Jelin (2002), las memorias sociales como un componente en constante revisión validan la experiencia emocional del sujeto. Por este motivo, abordar el patrimonio desde la memoria contribuye a la negociación entre lo individual y lo colectivo, lo cultural y lo compartido, permitiendo la reconstrucción de una memoria capaz de cuestionar el metarrelato oficial y cómo este relato participa en la construcción de un sentido de pertenencia a partir de la exclusión de las diferencias (Pollak, 2006). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica abre espacio a la emergencia de las subjetividades y las narraciones orales como una forma de analizar la construcción social del patrimonio que opera de manera paralela a la enseñanza de la historia oficial.

En consecuencia, tal como sostiene Dormaels (2012), los ejercicios de patrimonialización favorecen la comprensión histórica y ciudadana que dan sentido al elemento patrimonial. Es decir, permite entender el patrimonio como un marcador identitario que se construye cuando se enuncia al resto del colectivo y que se legitima en la medida que se entrelaza con las memorias colectivas e individuales del presente. Por lo que una propuesta didáctica que permita la interacción entre patrimonio, memoria e historia, transforma la educación patrimonial en una experiencia de formación ciudadana, ya que incita a reflexionar sobre los procesos de participación subyacentes a la elección y conservación del patrimonio. Por lo tanto, el patrimonio se concibe como un componente vivo puesto que se recrea constantemente de manera individual y colectiva en la medida que invita a cuestionar el sentido de pertenencia.

6. Conclusión

Si bien los resultados revelan la existencia de actividades relacionadas con la educación patrimonial entre los docentes de HGCS de la región del Maule, las prácticas educativas son insuficientes para generar aprendizajes que cuestionen el rol del patrimonio en la construcción social de un pasado unívoco y de la tradición. De hecho, la educación patrimonial no consiste únicamente en el desarrollo de actitudes que favorezcan la protección de los símbolos identitarios culturales y naturales de la región. Más bien, el valor educativo reside en la reflexión de cómo se fabrica el patrimonio, es decir, en el estudio del proceso de patrimonialización.

Para esto, es necesario implementar actividades educativas que, desde una perspectiva multidimensional, permitan interrelacionar los conocimientos de las diferentes disciplinas que integran la asignatura de HGCS. De este modo, el patrimonio se transforma en un recurso transversal que moviliza argumentos históricos, geográficos, económicos, entre otros, para propiciar el desarrollo de una ciudadanía crítica capaz de identificar y cuestionar los argumentos utilizados en la legitimación de ciertos hitos identitarios.

Por otro lado, la inclusión de la memoria en esta perspectiva ciudadana del patrimonio contribuye a analizar el valor simbólico que involucra el proceso de patrimonialización y desde este ángulo cuestionar qué y por qué ciertos símbolos deben transmitirse a las generaciones futuras. En otras palabras, la puesta en práctica de este tipo de actividades permite entender que el componente patrimonial se erige en la medida que las personas se apropian emocionalmente de los referentes identitarios. Por ende, pueden evolucionar con el tiempo según las decisiones que toma la comunidad.

No obstante, la puesta en práctica de este enfoque de educación patrimonial que propone la interacción entre patrimonio, memoria e historia para abrir el diálogo sobre los valores identitarios y patrimoniales que la comunidad considera como representativos exige una adecuada preparación del futuro docente de la especialidad. Una perspectiva controversial de la educación patrimonial invita a los docentes y escolares a comprender que existen historias, culturas y experiencias de vida diferentes, por tanto, es necesario generar un contrato pedagógico que favorezca la interacción y el intercambio de significados frente a las divergencias que pueden generar los objetos patrimoniales. Así, la educación patrimonial no solo participa en la formación de competencias cívicas como el respeto, la tolerancia y el diálogo, sino que, además, permite entender a los escolares que ser ciudadana o ciudadano conlleva ejercer derechos. En otras palabras, favorece por una parte su responsabilidad social a partir del desarrollo de un sentido de pertenencia colectiva y, por otro parte, induce a asumir una posición y a participar en la toma de decisiones que convierten un bien cultural o natural en un referente identitario intergeneracional.

Agradecimientos

Investigación financiada por el proyecto DIUA 153/2019 Universidad Autónoma de Chile.

Referencias bibliográficas

- Alvira, F. (2011). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. CIS.
- Barthes, A., y Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (1), 85-115.
- Berríos, A., Tessada, V., y Gallegos, F. (2021). Propuestas para un modelo de educación patrimonial en la formación inicial docente de pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-17. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260029>.
- Bhabha, H. (2010). *Nación y narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*. Siglo XXI.
- Cáceres, M., Estepa, J., y Cuenca, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En Gómez, C., Souto, X. y Miralles, P. (Eds.). *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp.109-122). Octaedro.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cuenca, J., Cáceres, M., y Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanit Soc Sci Commun*, 8, (62). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>.
- Delgado, E., y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio: History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es>.

- Domínguez-Almansa, A., y López, R. (2017a). Formación de maestros y educación patrimonial. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43 (4) 49-68. <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v43n4/art03.pdf>.
- Domínguez-Almansa, A., y López, R. (2017b). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375) 86-109. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15805/2016_RevEducacion_DominguezAlmansa_Patrimonios.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Dormaels, M. (2012). Identidad, comunidades y patrimonio local: una nueva legitimidad social. *Alteridades*, 22 (43) 9-19.
- Estepa, J., y Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez y P. Miralles (Coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Estepa, J., y Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A Way to Educate in a Critical and Participative Citizenship. En Delgado, E. y Cuenca, J. (Coords.). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI GLOBAL.
- Estepa, J., Cuenca, J.M., y Martín, M. (2015). La enseñanza de las sociedades actuales e históricas a través del patrimonio. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (79), 33-40.
- Ferrada, M. (2021). Estallido social en Chile y procesos de patrimonialización: un paradigma de resignificación de las memorias. *Arquitecturas del sur*, 39 (59), 44-67. <https://dx.doi.org/10.22320/07196466.2021.39.059.03>.
- Fontal, O. (2016a). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 105-120.
- Fontal, O. (2016b). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Revista Estudios pedagógicos*, 42 (2), 415-436.
- 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/rife.49.1.2020.17-24>.
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- Hernández, G. (2008). Un zombi de la modernidad: el patrimonio cultural y sus límites. *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales* (5) 27-38.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (2002). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Ibagón-Martín, N., y Miralles-Martínez, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. Gómez, X. Souto, y P. Miralles (Eds), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 123-37). Octaedro.
- Ibarra, M., Bonomo, U., y Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Polis. Revista Latinoamericana* (39) 1-18.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 12 de septiembre 2009.

- Ley N° 21.045. Crea el Ministerio de cultura, las artes y el patrimonio. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 3 de noviembre 2017.
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio (2021). *Diagnóstico sobre educación patrimonial en Chile*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/10/20210920_diagnostico-educacion-patrimonial-en-chile_fv.pdf.
- Ministerio de Educación (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° año medio*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares7%C2%BA-b%-C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf.
- Ministerio de Educación (2019a). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf.
- Ministerio de Educación (2019b). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202.
- Molina, S., Felices, M., y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus: heritage & museography*, 17, 149-166.
- Montanares, E., Muñoz, C., y Vásquez, G. (2018). Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile. *Opción*, 34(87), 1370-1390. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23918>.
- Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Trilce y LOM Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. <https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La Unesco avanza: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la Educación Primaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 535-553.
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (marzo), 103-128.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio: la producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.

- Román, J., Peña, M., y Delgado, L. (2019). La percepción del patrimonio en el ámbito local. El caso de la villa romana de Salar (Granada). *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 7 (septiembre), 112-130.
- Rivero, M., Fontal, O., Martínez, M., y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). https://zaguan.unizar.es/record/75749/files/texto_completo.pdf.
- Rodríguez, M. (2019). La educación patrimonial transcompleja que emerge del patrimonio cultural-identidad y ciudadanía. *Educación y Humanismo*, 21(36), 101-120. <http://dx10.17081/eduhum.21.36.3074>.
- Sánchez, R., y Martínez, A. (2015). Patrimonio e identidad en la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, (41) 1-34.
- Tornatore, J. L. (2020). Patrimoine et territoire, limites et impasses d'une « parenté conceptuelle ». En Tornatore, J. L., Cachat, S. et Chave, I. (Eds.), *Patrimoine et territoire : une parenté conceptuelle en question* (pp. 9-20), Les Cahiers du CFPCI, n°7.
- Trabajo, M., y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso*, (40) 159-174.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).