

## **PATRIMONIO, ENTORNO Y PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

HERITAGE, ENVIRONMENT AND IDENTIFICATION PROCESSES IN PRIMARY EDUCATION

**Andrés Domínguez Almansa y Ramón López Facal**

Universidad de Santiago de Compostela

[andres.dominguez@usc.es](mailto:andres.dominguez@usc.es) / [ramon.facal@usc.es](mailto:ramon.facal@usc.es)

### **Resumen**

Este artículo analiza el desarrollo de procesos de identificación social por parte de alumnado de primaria, y cómo este desarrollo tiene lugar recoge resultados de una investigación realizada en aulas de primaria por maestros en formación durante su estancia en prácticas. En la primera parte se discuten las ideas de identidad colectiva y políticas de la identidad, se aborda un recorrido por la escuela como contexto en el que se configura la identidad nacional, con un papel preponderante de la asignatura de historia. En la segunda parte y en contraposición a este predominio de la formación de identidades nacionales, combinado en la actualidad con una identificación con la Unión Europea, en la segunda parte se propone la apertura de procesos de identificación social que tomen como referentes con la educación patrimonial y la historia.

**Palabras clave:** educación patrimonial, identidad, políticas de la identidad, procesos de identificación, historia, educación primaria

### **Abstract**

This paper analyses the development of processes of social identification by primary school students, and how this development occurs taking as starting point an alternative knowledge about their environment, which causes the modification of their initial perception of particular elements that they come to appropriate as a part of their heritage. The first section discusses the notions of collective identity and identity policies, and it examines the school as a context for the configuration of national identity, with a relevant role for the subject matter of history. In opposition to this predominance of the formation of national identities, currently combined with identification with the European Union, in the second section we propose the development of processes of social identification that would use as references heritage education and history.

**Key words:** heritage education, identity, politics of identity, identification processes, history, primary education

## 1. Introducción

Un experimentado profesor y reputado narrador, relata sus vivencias como estudiante primero y docente después en el sistema público educativo francés (Pennac, 2008). Al referirse a la realidad del presente llama la atención sobre la dificultad de trabajar con un alumnado que, sin distinción de categorías sociales, aunque con impactos diferentes, ha sido convertido en cliente, formando parte destacada de un juego de apariencias que configura una identidad dictada por lo que denomina *Abuela Mercadotecnia*.

Pennac, entre otros aspectos, cuenta su experiencia como invitado en una clase de un instituto tecnológico de los arrabales de Lyon, en la que la palabra acomodado sería muy poco definitoria del colectivo con el que dialoga. Diálogo que revela que el alumnado no utiliza el nombre del calzado o ropa que viste, sino el de su marca, con la que muestran una plena identificación no por su utilidad sino como símbolo de distinción o prestigio.

Esta breve intervención en el aula, con seguridad no desembocó en una identidad modelada por los principios de Diógenes Laercio, pero provocó una *intensa discusión sobre las nociones de costo y de valor, no los valores que se pueden comprar y*

*vender...*, que llevó a una actividad final de liberación de palabras en la que los objetos familiares perdían sus marcas para encontrar sus nombres.

Décadas más tarde, con diferentes colegios públicos del interior rural de Galicia como contexto, se ha podido constatar como la identidad de cliente está presente en escolares de nueve y diez años que, en gran medida, señalan como espacios de su localidad o del territorio gallego dignos de mostrar a sus iguales, lugares vinculados al consumo, desde tiendas locales hasta áreas comerciales en las ciudades y comenzando por su propia casa, diseñada para su seguridad y ocio. Incluso, en no pocos casos, la visita a la playa, queda eclipsada por la compra de helados o la comida en un restaurante (Domínguez Almansa y López Facal, 2014)<sup>1</sup>.

Con el objetivo de propiciar una identificación de más calidad del estudiantado con su entorno, centrada en la comprensión, apropiación y

---

<sup>1</sup> Dado que en el artículo citado se aportan datos cuantitativos sobre este aspecto, así como se da cuenta del diseño de la experiencia didáctica llevada a cabo, se obviará reproducirla en este trabajo. Por otra parte, esta actuación ha seguido aplicándose en otros colegios rurales, también del interior de la provincia de Lugo, confirmando y ampliando los resultados iniciales.

patrimonialización del paisaje o de elementos que lo constituyen, se diseñó una actuación didáctica que no sólo cumplió el objetivo previsto sino que durante su desarrollo puso en marcha distintos procesos en los que lo material (paisajes, construcciones...) y lo inmaterial (historia y memoria) o el razonamiento y la emoción propiciaron marcos de adquisición de identidades sociales, necesarios para una existencia que vaya más allá del consumo y la valoración de la apariencia.

Pero antes de mostrar algunos ejemplos de esta experiencia didáctica y ponerlos en valor, será necesario hacer hincapié en la aceptación de la identidad como un aspecto que trasciende lo individual y, a partir de aquí, mostrar a través de un breve recorrido histórico el papel desempeñado por la escuela en la adquisición de una identidad colectiva por parte de la ciudadanía.

## **2. Fundamentación: identidades sociales y política de la identidad**

La identidad y la memoria son aspectos que, en constante retroalimentación, configuran de forma individual a las personas. Sin embargo no es menos cierto que, tras prácticamente un siglo de investigaciones, hoy se aceptan términos como los de identidades

comunitarias o colectivas y memorias en común o memoria histórica, que les confieren una dimensión social y, por tanto, también cultural o política.

Un ejemplo de esta simbiosis entre memoria e identidad desde una perspectiva colectiva, es el de las familias victimizadas por la represión ejercida sobre el identificado como "bando republicano", que, en un marco generalizado de miedo, silencio y exclusión, construyeron una identidad de puertas adentro focalizada en el recuerdo-memoria de la persona asesinada o encarcelada, configurándose como un potente elemento de oposición callada a la dictadura franquista y que tuvo una especial relevancia política en la recuperación de la democracia (Domínguez Almansa, 2008).

Pero además de evidenciar la relación entre identidad y memoria, este ejemplo señala otras cuestiones relevantes. Una es que la identidad no puede ser reducida a una sola faceta, sino que esta se expresa de forma plural (Perotti, 1996, Mucchieli, 2002). Así, a pesar de que lo étnico o lo nacional tienden a focalizar socialmente las cuestiones identitarias, no son menos relevantes otros aspectos como el género, la clase, el cosmopolitismo o el internacionalismo, entre otros. Es más,

las personas, en cuanto sujetos sociales, suelen compatibilizar identidades diversas, asumiendo como grupo incluso opciones aparentemente contradictorias en función de determinadas circunstancias o el contexto social en que se encuentren. Así, tomando como referente la identidad nacional, se puede constatar como colectivos representativos o vinculados al poder económico se identifican al mismo tiempo con un tradicional estereotipo nacional y con un cosmopolitismo/internacionalismo con el que se justifican proyectos de globalización neoliberal. Mientras que quienes se sienten víctimas de ese modelo pueden identificarse con los estados nacionales como marco de defensa de las conquistas sociales, asumir reivindicaciones nacionales de comunidades que se ven amenazadas por la mundialización del capital y sentirse parte de causas transnacionales de diferente índole.

Las identidades son múltiples y cada una de ellas lleva a establecer a las personas lazos de solidaridad con individuos a los que puede no conocer pero que en su correspondiente ámbito afectivo forma “su” comunidad social de referencia, su identidad, aunque las

personas puedan ser diferentes en cada caso.

Tomando como referente a Hobsbawm, (2000) esta multiplicidad puede explicarse en la idea de que en lo que respecta a las identidades colectivas es más relevante la no pertenencia al grupo/comunidad de “los otros” que la igualdad entre los afines. En este sentido, y con el objetivo puesto en el caso de la identidad y la acción política en el estado español, no es anecdótica la lúcida sentencia de Manuel Vázquez Montalbán, contra Franco vivíamos mejor. Resumen de una suerte de identidad compartida y ya perdida por una generación que vivió su juventud oponiéndose a la dictadura.

Esto lleva a otro importante aspecto sobre las identidades, su carácter mutable, en el que coinciden investigaciones en distintas disciplinas sociales. Las identidades están condicionadas por el paso del tiempo y los procesos sociales y, por tanto, en permanente estado de transformación. Desde esta perspectiva, en la que la historia desempeña un papel importante en el análisis de las permanencias y los cambios, influyentes aportaciones desde la antropología han puesto la atención en como la identidad colectiva se construye en un contexto histórico

particular, a lo largo de un proceso de interacción, donde los sujetos reelaboran los elementos culturales del grupo (Barth, 1978). O en el campo de la sociología los trabajos de Touraine (1987) y Melucci (1989, 2001) abordan como la identidad colectiva se concibe como el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales.

Martinello (1998) señala que los contextos en los que la separación entre las desigualdades reales y el ideal igualitario es reducida, propician la adopción de identidades abiertas, conformándose las personas con su reconocimiento simbólico o su uso privado. Pero en la medida que aumenta la desigualdad, se busca amparo en identidades exclusivas que reclaman reconocimiento real en la sociedad.

La filosofía crítica ha hecho destacadas aportaciones, en especial Habermas que partiendo de su *Teoría de la acción comunicativa* (1987), ha venido aportando lúcidas reflexiones que ahondan en la idea de una identidad posnacional como referente para una Europa en crisis, en la que desde el poder de los estados se recuperan y utilizan discursos nacionales esencialistas como instrumento de cohesión social (1989, 1997). Para él la convivencia política no puede

fundamentarse en lazos culturales o de sangre, sino en un proyecto compartido, basado en el bienestar y en valores democráticos comunes (2000). Las propuestas de Habermas están en radical oposición a cualquier estrategia de poder basada en la imposición, no solo cultural sino de cualquier tipo.

La obra de este autor, permite derivar hacia un concepto de indudable importancia, el de política de la identidad, que al igual que la de la memoria, configuran un escenario de participación colectiva en el que puede y debe aflorar el conflicto como antídoto contra una irracional sumisión. Porque, como señaló Hobsbawm (2000) una política de la identidad que sea exclusiva difícilmente ha sido asumida con naturalidad por las personas, sino que lo más común es que le venga impuesta.

En un espacio social en el que se asumen las identidades colectivas, se plantean políticas de la identidad y se manifiestan conflictos identitarios, la educación ha protagonizado y debe seguir protagonizando un destacado papel. Especialmente, en el ámbito de las ciencias sociales, en el que la Geografía y la Historia, han ocupado un espacio relevante en el marco de la educación tradicional y sus cometidos y

a las que en la actualidad, desde una perspectiva crítica con los modelos del pasado y sus presentes reinenciones, puede esperarse de ellas que reivindiquen y asuman protagonismo no en la tarea de construir identidades plenamente conformadas, sino en formar parte de ese universo más abierto y dinámico que se podría definir como proceso de identificación, básico para la socialización, en tanto que posibilita espacios de pertenencia y relación en un contexto donde se conjuga la creciente autonomía del individuo y la acción social (Dubar, 2002).

En función de lo anteriormente expuesto, es pertinente ahondar en los cometidos en la configuración de identidades encomendados en el contexto escolar a las disciplinas sociales y más concretamente a la Historia. O lo que es lo mismo, su implicación en la política de la identidad diseñada e impuesta desde el Estado utilizando la educación en general y la escuela pública en particular.

### **3. Escuela y política de la identidad: el dominio de lo nacional**

En la Europa que encaraba el último tercio del siglo XIX habían pasado

aproximadamente cien años desde que el concepto de nación fuese concebido y asumido como referente identitario por y para quienes se oponían al absolutismo. La nación no era ya solo una idea, sino una realidad objetiva que aglutinaba y confrontaba territorios y personas en cuyo nombre se iban a seguir diseñando proyectos nacionales o nacionalistas de diferente índole. Desde los de inspiración democrática hasta los basados en cuestiones raciales excluyentes e imperialistas que culminarían en lo que hoy se ha convenido en definir como la guerra civil europea. A lo largo de este dilatado proceso se configuró el sistema educativo, desempeñando un eficaz papel socializador en el marco de la construcción nacional (Gellner, 1989). En este sentido, desde la perspectiva de las nuevas o remozadas élites, entre los más útiles instrumentos de control para determinar la diferenciación cultural de un grupo estaban los institutos y colegios (Brass, 1997).

Mucho antes de que la identidad se definiese como tal y se comenzase a estudiar desde una perspectiva social, la escuela ya era un elemento central de la política de la identidad y concretamente la asignatura de historia. No en vano, en su muy influyente obra Fichte (1988)

convierte a la historicidad en pilar de su proyecto de autonomía colectiva generador de la nación alemana. Si bien es cierto que, entre otros lugares, en España los liberales que a principios del siglo XIX pretendían alcanzar el poder, desconfiaban de la enseñanza de la historia por legitimadora del viejo orden y la excluían de sus proyectos de enseñanza nacional al no considerarla como saber útil para la totalidad de los ciudadanos (López Facal, 1999). Sin embargo, andando el siglo y a pesar de lo precario y selectivo del sistema educativo en España, escuela y enseñanza de la historia construyen una potente identidad española en torno a una idea de nación muy consensuada entre orientaciones políticas divergentes, como se manifestaba tanto en manuales católicos integristas y los de orientación más progresista en los que la intencionalidad nacionalista se muestra de forma explícita y militante (López Facal, 1999). Cabían interpretaciones contrapuestas del pasado histórico, como diferencias en la distinta valoración sobre la iglesia católica o la monarquía, pero al seleccionar los mismos hitos de referencia contribuyeron a reforzar una idea común de nación.

Esta concurrencia acabó calando en la generalidad de la población española llegando hasta la Segunda República en la que el profesorado progresista tenía como referencia un libro de lecturas históricas de un autor estadounidense, en cuyos capítulos referidos a la historia de España, se le había incorporado un relato de historia medieval caracterizada por la reconquista iniciada con la batalla de Covadonga (Hillyer, c. 1931).

Aunque la política de identidad nacional tuvo un gran peso en la escuela, en paralelo también tuvieron cabida otros procesos de identificación menos consensuados, mediatizados por la orientación del centro de estudios o la acción individual del profesorado. La identidad regional o nacional de distintos territorios en dialéctica con la española, una laica contrapuesta a la católica, una democrática frente a la autoritaria o una identidad de clase. Cuestiones que quedaron zanjadas tras el golpe de Estado de 1936 y la imposición de la dictadura franquista en la que, tras una depuración del profesorado que va desde el asesinato a la pérdida de empleo, se recurrió a una forma de nacionalismo brutal y terrorista que excluía cualquier pluralismo, usando la historia para

apuntalar mitos nacionales y desterrar las conquistas liberales del siglo XIX convertidas en decadencia de la raza. Pero también se incitaba a la exclusión del otro, el rojo, como representación de todas las personas que no se identificasen con el régimen y el dictador.

Son muchas las evidencias de los exitosos resultados de esta política de la identidad, gestionada con habilidad de cirujano, en la educación formal y no formal del franquismo. En este sentido es profundamente significativo el testimonio de un hijo de una víctima de la política de exterminio puesta en marcha por los golpistas en la Galicia de 1936. Este hombre en los años finales del régimen militaba en la clandestinidad. Sostenía que no tenía ningún rechazo personal a haberse afiliado al PCE, pero no lo hizo por el miedo a de poder ser detenido y que sus vecinos lo identificasen con los comunistas (Domínguez Almansa, 2008).

La dictadura franquista, tolerada por los intereses de la geopolítica europea, se hizo fuerte al mismo tiempo que se consolidaba la democracia, y la socialdemocracia, en Europa y con ella se generaban importantes transformaciones que se trasladaban

también al ámbito educativo con una nueva política identitaria paneuropea como referente en la que los caudillos tribales del pasado dejaban paso al clasicismo greco-romano compartido, supuestamente común. En la escuela, el viejo chauvinismo nacionalista, derivado de una interpretación lineal y teleológica del pasado era sustituido por un nuevo determinismo que conduce a una cultura europea común, que sustenta la nueva identidad emergente (López Facal, 2000).

En este contexto y con una proposición y oposición interna cada vez más notorias, la dictadura franquista tuvo que reciclar su discurso nacional-católico, construido en su momento para mitigar la pasada identificación fascista del régimen. En 1970 la Ley General de Educación adapta el emergente europeísmo historiográfico anticipando en el ámbito de la educación y de la política de la identidad los cambios políticos del futuro inmediato en los que libertades democráticas y bienestar. Éstos funcionan también en España como discurso identitario y fundamento de cohesión social, reconstruyendo una identidad nacional que el franquismo había contribuido a desprestigiar entre muchos sectores de la población. El franquismo ha provocado que se haya



llegado a generar un rechazo entre ciertos sectores de la población hacia la bandera y el himno como símbolos propios y representativos de la nación española.

El nuevo escenario político que llega hasta el presente, ha permitido el desarrollo de una política de la identidad en el ámbito de la educación en el que deben convivir diferentes procesos de identificación contradictorios. En la enseñanza de la historia, se ha impuesto una identidad paneuropea basada en la cultura clásica, la romanización, el feudalismo, el renacimiento, la ilustración, las revoluciones industriales y liberales, el triunfo de la democracia sobre los totalitarismos y los procesos e instituciones que garantizan una Europa en común. Al mismo tiempo, la política de identidad española sigue presente, aunque el discurso chauvinista ha sido muy limado y sustituido por una narrativa escasamente crítica que se traduce en la pervivencia, intencionada o no, de los mitos e hitos heredados del pasado. Una situación ampliamente contrastada, por ejemplo cuando hemos solicitado una narrativa sobre la configuración de la idea de España solicitada al alumnado de segundo curso del grado de maestra de educación

primaria (2013-2014, Campus Lugo-USC), y un alto porcentaje ha señalado los Reyes Católicos casi como un hito fundacional, mezclándose derivas modernizadoras con otras tradicionales, con referencias a la romanización o a la Reconquista.

Pero la nueva estructura político-administrativa del estado también ha permitido que la identificación con Europa o con España, pueda ser compatible con políticas de la identidad propias de cada comunidad autónoma. De ahí que las élites políticas autonómicas, una vez adquiridas las competencias en materia de educación han utilizado el sistema educativo para construir identidades de referencia (Doncel Abad, 2008). Siguiendo a este autor, se observa como todas las comunidades, con distintas intensidades y en diferentes grados respecto al Estado, asumen que su identidad se asienta en la existencia de una historia y unos símbolos y, por su puesto una lengua en el caso de que exista. Una historia utilizada en la deriva nacional esencialista que llega desde el pasado y que tiende a un enfrentamiento entre historicismos basados en diferentes proyectos nacionales o regionales.

Junto a este dominio ya dilatado de la política de la identidad nacional en

la educación con la historia como uno de sus principales motores, ahora también combinado con la identificación con Europa, están presentes otros procesos de identificación. El más notorio, la búsqueda de una identidad ciudadana democrática, afianzada en unos valores asumidos como comunes que aparecen en los currículos sin sustanciarse en una práctica real y subsumidos en una proliferación de temáticas inabarcables.

La identidad nacional, sea cual sea, está bien amparada en el marco escolar en general y en las ciencias sociales en particular, con la historia como principal agente. El alumnado de primaria acabará esta etapa sin saber para que pueden servirle las ciencias sociales o la historia, pero asociará vagamente una España romana, de los reinos medievales, de los Reyes Católicos, Austrias y Borbones, que ha culminado con éxito la integración en Europa, como resultado de la modernización y de una transición modélica llevada a cabo por intachables demócratas. De todas formas, esta identidad nacional, hoy en día está más asegurada con políticas de la identidad fraguadas desde los medios de comunicación y concretamente por el nacionalismo banal basado en la

visualización de éxitos y fracasos deportivos narrados en clave patriótica. Pareciera como que la historia, haya perdido sentido en su papel de constructora de identidad nacional pero siga siendo útil para los territorios sin estado y con aspiraciones políticas diversas. De ahí que frente a la historia de las comunidades autónomas, en muchos casos sesgada, otros reclamen una historia unitaria, igualmente sesgada.

Por otra parte, parece que en un contexto donde, más allá del marco escolar, niñas y niños adoptan la identidad de clientes, la economía se abre paso en el constreñido marco de las ciencias sociales y las palabras, ahorro, emprendedor, bolsa, juegan en el actual currículum de primaria con una sucesión de reyes y un feliz final constitucional

Sin embargo la escuela, como marco de construcción de ciudadanía y no solo como espacio de transmisión de saberes aparentemente neutrales debe suponer una oportunidad para que el alumnado se forme y participe en la adquisición de una cultura societal (Kymlicka, 2003). Cultura que, desde una perspectiva auténticamente democrática, no puede estar determinada por esencias étnicas sino

por la libre identificación de quienes la integran. Es pues necesario abrir procesos de identificación con el alumnado que afiancen ideas de libertad y participación democrática en la sociedad. Y, en este sentido, es más urgente trabajar en aspectos como el internacionalismo o posnacionalismo, más que sobre la identidad nacional tradicional. Al mismo tiempo, es necesario promover en el aula procesos de identificación social, ya que la acción colectiva de la ciudadanía en la reivindicación de derechos es fundamental en una sociedad democrática que se construye en un determinado marco territorial y social.

La historia puede y debe ser útil en esta tarea de construcción de identidades sociales entre una población escolar que, lejos de negársele el presente para proyectarlos como adultos del futuro, deben habituarse a vivir como sujetos activos en la construcción de un presente mejor.

#### **4. Patrimonialización del entorno y procesos de identificación social**

Se presentan ahora algunos resultados de una experiencia que forman parte de un proyecto más amplio del que ya se han ido avanzando resultados (Domínguez Almansa y López Facal,

2014, 2015 a) y que se continúa desarrollando, dando lugar a diversos trabajos académicos (Abuín, Garrido y Gutiérrez Roca, 2015) y a nuevas reflexiones. Esta investigación se ha iniciado con estudiantes de segundo y tercer ciclos de primaria, pero que ya ha comenzado a preocuparse también por los de primero, tiene la intención de poner en valor una alternativa a la práctica didáctica más tradicional y rutinaria de las ciencias sociales: una práctica expositiva en exceso, con contenidos descontextualizados y con escasa atención a problemas reales, provoca la falta de motivación del alumnado. A través de una visión holística de todo lo que puede englobarse como patrimonio, se pretende desarrollar competencias cívicas en el alumnado, como la valoración crítica e identificación con el paisaje en su totalidad o a través de algunos elementos significativos, ya sean del ámbito local o global. Todo esto, mediante un proceso de reflexión pedagógica compartido con maestros en formación, que redundará en un diseño creativo y colaborativo del currículo escolar adaptado al entorno propio del alumnado.

Partiendo de la evidencia de la falta de valoración-identificación por

parte del alumnado con su entorno, se ha diseñado una actuación en dos fases: la primera, ya detallada en Domínguez Almansa y López Facal (2014) se ha centrado en presentar e introducir al alumnado en los paisajes próximos en contraste con otros espacios de localidades cercanas o de otros espacios de Galicia. Se ha pretendido que puedan expresar libremente en el aula sus pareceres y emociones al mismo tiempo que surjan preguntas y debates, con el objetivo de que puedan identificarse y hacer propios, convertir en patrimonio con total autonomía, determinados espacios. En una segunda fase, los lugares elegidos se convierten en centro de su trabajo en el aula, para actuar como guías en una salida con el alumnado del curso inmediatamente inferior y también para elaborar una wiki con el fin de dialogar, a través del patrimonio, con alumnado de otros centros escolares que están llevando a cabo la misma experiencia. En definitiva, una forma de recuperar y modernizar la idea de la correspondencia escolar freinetiana (Inbernón, 2010), propiciatorio de una muestra e intercambio de vivencias, experiencias o dudas entre escolares distantes pero unidos.

Hemos seleccionado aquí tres casos que tienen en común la manera en que estudiantes de educación primaria desarrollan procesos de identificación social apoyándose en el conocimiento de hechos del pasado y la emoción que este suscita, enfrentados a sus concepciones previas a la vez que se identifican con distintos entornos.

En el primer caso el elemento central para ello ha sido una torre medieval en ruinas torre situada en el entorno próximo a un colegio del rural de la provincia de Lugo. En el segundo, en otro colegio de similares características, se ha analizado la manera en que el alumnado descubre en un paisaje común la barbarie del golpe de Estado de 1936. El último caso parte de un acontecimiento más cercano en el tiempo, mostrando al alumnado de cuatro colegios una playa de la Costa de Morte (la de Nemiña en Muxía, A Coruña) cubierta de chapapote tras el desastre del petrolero Prestige en 2002.

Las experiencias se ha llevado a cabo entre un alumnado sin apenas relación con la historia como disciplina escolar. En este sentido han demostrado un gran interés, como muestran las narrativas que se les solicitaron al final del proyecto a los maestros en formación que las desarrollaron en las

aulas de primaria. En ellas debían referir lo que creían que había aprendido el alumnado para el que habían preparado materiales y habían guiado en el conocimiento del entorno. De su análisis se extrae que su objetivo principal está relacionado con la asociación patrimonio e historia, seguido de la preocupación ambiental, teniendo menos incidencia la relación entre el patrimonio y la tradición oral y la literatura, a través de leyendas o poesías.

#### Caso 1: *¿Una torre en estado de abandono como patrimonio?*

Es especialmente relevante porque lo acontecido en este caso ha permitido guiar el trabajo en una dirección inicialmente no prevista pero que ha proporcionado nuevas perspectivas de gran interés. En un aula con escaso alumnado, que cursan tercer y cuarto curso, se les muestran espacios que caracterizan a otras localidades donde otro alumnado va a trabajar con y en su entorno. Al mostrárseles dos torres medievales, la comparan con el resto aún existente en su localidad, de propiedad privada, en estado de abandono y adosada a una construcción mucho más reciente. Comparación que lleva a la decepción, al desinterés y a un

sentimiento de inferioridad al constatar que en otros lugares cuidan mejor las cosas. En una salida de campo posterior, entre otros lugares próximos al centro escolar, se acercaron a la destartada torre, se les narró una antigua leyenda y se les preguntó sobre las causas del estado ruinoso. Tras contestaciones fallidas tuvieron que retroceder en el tiempo para descubrir las revueltas Irmandiñas a principios del siglo XV, durante las que en toda Galicia se derribaron los principales símbolos del poder de los señores.

Si la leyenda había despertado interés por la maltrecha construcción, el conocimiento de la historia real provocó un cambio totalmente radical: “todos se sintieron irmandiños. Entonces el hecho de que el castillo esté prácticamente destruido perdió transcendencia, porque había sido derribado por el abuso de los Parga sobre sus vasallos” (Diario de Observación-Colegio 3). O en palabras de una alumna de cuarto curso: “...voy a contar un paisaje que me gusta mucho (...) Vi casas muy antiguas como el castillo casi destruido por los *Irmandillos* (sic) piedra a piedra” (Narrativa Final-1ª Fase).

En la segunda fase de la experiencia fue el mismo alumnado, un curso después, el encargado de elegir

los lugares sobre los que trabajar para enseñarlos a otros. No dudaron en escoger, entre otros espacios, la torre que antes ninguno había valorado, ocupándose de buscar datos para la realización de informes básicos que les permitiese llevar a cabo su labor de guías y divulgadores de su entorno. Durante el proceso se pudo observar de forma más clara que en la fase anterior la identificación con un lugar considerado como parte de sus raíces, que no se afianzan en sentimientos étnicos ni de pertenencia a una localidad, sino a una pertenencia social, que trasciende el tiempo y el espacio. No en vano, en la wiki que elaboraron la torre había sido destruida por los campesinos. Información bien asimilada por los alumnos de los restantes colegios, ya que, aprovechando sus torres medievales en mejor estado, la historia “Irmandiña” fue compartida sirviendo de nexo de unión y reflexión compartida, con resultados semejantes.

En las narrativas finales de la segunda fase, en la que se debía dar cuenta de lo que podría haber aprendido el alumnado al que habían guiado, volviesen a estar presentes torre e irmandiños, y esta vez de forma más argumentada apoyada en un trabajo documental realizado en anárquica y

productiva libertad, ante la mirada confundida de la maestra en ejercicio: “Les explicamos que en el castillo los aldeanos se habían cansado de tener que pagar impuestos y la mitad de la comida a los señores feudales y destruyeron las murallas” (N.F. 2ª F).

Se ha asistido a un proceso de patrimonialización de un espacio de escaso valor monumental o paisajístico, pero al que se le ha otorgado un importante significado simbólico al producirse paralelamente un proceso de identificación con quienes lo destruyeron en una lucha por la justicia social. Se ha producido una empatía con un colectivo anónimo, denominado no ya como os irmandiños, sino como campesinos. O sea sus iguales, con los que se identifican a sabiendas de que fueron derrotados, pagando un precio muy alto. Resulta significativo que ningún escolar mostrase interés en contemplar el hecho desde la perspectiva de los señores que perdían casa y poder.

La torre en lamentable estado de conservación y no exenta de elementos recientes que afean el conjunto tiene ahora otro significado, representa la lucha por la justicia social con la que el alumnado se ha identificado.

Caso 2: *¿Un paisaje intrascendente?: emoción, razón, identificación.*

Esta actuación, refleja la importancia de que el alumnado parta de lo emocional para llegar al conocimiento racional y argumentado. En este caso se llevó a cabo porque el maestro en formación había experimentado en el aula de la Facultad la emoción de descubrir en el entorno inmediato del centro la existencia oculta del lugar donde fueron ejecutadas numerosas personas sentenciadas a muerte en la provincia de Lugo en 1936. Esto provocó que decidiese incluir, a modo experimental con estudiantes de nueve años, esta temática en un proyecto basado en la educación patrimonial en el entorno con el paisaje como referente. (Domínguez Almansa y López Facal, 2015 b)

Al alumnado se les mostró un paisaje de su localidad, en principio intrascendente en cuanto a los elementos que lo integran, verde, algunos árboles, una construcción de piedra..., en el que está presente un monolito colocado en 2003 en memoria de quince personas asesinadas allí. Reparan en el para comprobar que casi 80 años atrás, en ese mismo lugar 13 personas de la localidad, entre ellas tres mujeres muy jóvenes, y dos no identificados.

En este caso no se trata de que descubran nada en el lugar, ya que toda la información está explícita y por tanto la patrimonialización de ese entorno dependerá de la emoción que les provoque el conocimiento de una barbarie semejante. El saber que en tiempos no tan lejanos unas personas eran perseguidas y asesinadas impunemente en actos de barbarie terrorista. Su respuesta no puede estar más alejada del interés en olvidar o de repetir como un mantra que no hay que remover el pasado. Primero, emoción: "... una cuestión que les llegó muy hondo, muy adentro" (Diario de Observación). E inmediatamente: "No pensé que fuesen a reflexionar tanto y tan bien respecto a esto" (D.O.). Reflexión y razonamiento, porque, tras dialogar sobre lo acontecido, mostraron su empatía con las víctimas y su memoria y, en su lenguaje infantil pero cargado de razón determinaron que fuese del equipo que fuese ninguna persona podría ser asesinada.

Este proceso de identificación, tiene como referente la no violencia y la solidaridad con las víctimas de la barbarie, sin barreras de cualquier tipo. El lugar donde se halla el monolito cobra un nuevo significado para ellos tras esta experiencia didáctica, es un

lugar de memoria abierto a una ciudadanía de edades infantiles. Y posteriormente también este grupo ha propuesto su inclusión en el diseño de un itinerario para mostrar a otros los lugares más destacados de su localidad.

*Caso tres: Más que una playa, un lugar de memoria*

La última experiencia, a diferencia que las anteriores, se puso en práctica en cuatro colegios simultáneamente durante la primera fase del proyecto y, por razones obvias, no se centró en el paisaje local, sino en una playa que sufrió en el impacto del vertido del petrolero Prestige en 2002. Esta actividad se diseñó para ayudar a la reflexión sobre el valor de los paisajes en los que predominan elementos naturales poco alterados por la acción antrópica. Tenía sentido ya que en las ideas previas de los estudiantes, pese a ser naturales y residir en pueblos del interior, la playa aparecía con relativa frecuencia como lugar digno de visita. Pero el valor que le atribuían inicialmente no guardaba ninguna relación con el paisaje sino como un espacio de ocio-consumo. Para no pocos de ellos el mar entrañaba peligro y la arena molestias.

Tras presentarles distintos paisajes costeros e ir desentrañando su valor, se les presentó la impactante imagen de esta playa, antes idílica, cubierta de negro tras la catástrofe. El malestar por la contaminación fue generalizado pero lo que más les conmovió fue conocer que personas de procedencia diversa, frente a la pasividad de las autoridades, se movilizaron como voluntarios para recuperar la costa gallega. Su interés parecía ser ilimitado, y la implicación emocional se manifestó en toda su amplitud cuando en uno de los centros un alumno manifestó que sus padres habían sido dos de esos voluntarios a lo que toda la clase respondió con un aplauso espontáneo y unánime.

En esta ocasión, un proceso de identificación con la valoración y respeto por el medio natural, partiendo del conocimiento de su fragilidad, desembocó en un fuerte sentimiento identitario en torno a la solidaridad humana. “Lo que sirvió para destacar también el trabajo en equipo y la colaboración de la población ante catástrofes de esta magnitud.” (D.O.).

Pero si la respuesta la sorpresa no acabó aquí. Las cuatro narrativas finales del alumnado de sexto que participaron en la experiencia, que por



motivos circunstanciales compartían ocasionalmente aula en un colegio con el alumnado de cuarto, señalaron la playa de Nemiña como un lugar especial para ser visitado. No por su singularidad paisajística y tampoco porque el petróleo ya hubiese desaparecido, sino porque “... vinieron personas de todo el mundo a ayudar y se formó una fundación llamada *Nunca Más*”. En definitiva, esta representación del alumnado más maduro de la educación primaria demuestra su capacidad para patrimonializar un espacio convirtiéndolo en un lugar de memoria. Memoria de algo con lo que se identifican como es la solidaridad y la capacidad de resolver problemas de forma colectiva en libertad y sin distinción de nacionalidades.

## 5. Conclusiones

Desde una metodología que proporcione otro sentido al conocimiento histórico, se puede plantear una educación que lejos de imponer una identidad al alumnado, promueva procesos de identificación que vayan más allá del sentimiento nacional, el de pertenencia a una Europa de privilegios o el de mero cliente. Desencadenar procesos de identificación con la justicia social, la

cultura de paz y no violencia o la solidaridad y la movilización ciudadana, supone también una actuación frente a un modelo educativo atrapado en la mera afirmación de valores sin capacidad para articular procesos de identificación necesarios para una sociedad verdaderamente democrática.

Debe ser tarea de la escuela hacer comprender lo público, lo social como interés colectivo. Porque sin duda que las competencias matemáticas o lectoras no son ya una necesidad, sino un derecho irrenunciable, como también lo deben ser la adquisición de competencias políticas o sociales para poder ser ciudadanos de pleno derecho y sólo productores adaptados a un mercado de trabajo cambiante y consumidores pasivos.

Los casos con los que se ha justificado esta apuesta por los procesos de identificación social, tomando como base espacios cercanos al alumnado, muestran que la educación puede suponer una oportunidad para que las niñas y niños pongan en valor sus entornos desde lo emocional y lo racional. En este caso, se ha abordado la educación patrimonial en relación con la adquisición de identidades sociales, con el objetivo de que el alumnado no asuma acríticamente lo que debe y no

debe ser patrimonio, sino que pueda elegirlo en función del significado que le otorgue a construcciones materiales o inmateriales. En este caso se ha puesto de relieve como una muestra de construcción degradada, desgraciadamente abundante, un monolito aparentemente carente de sentido para una interesada óptica infantil y una simple playa, pueden ser puestas en valor, produciéndose un doble proceso de patrimonialización e identificación con aspectos de la vida social que interesan a un alumnado, que por circunstancias diversas que convendría desentrañar y, a pesar de la *Abuela Mercadotecnia*, es receptivo a los ideales básicos para una identidad humana de calidad, la justicia social y ambiental que como le demuestra el conocimiento histórico no son fruto del azar sino de la voluntad y actuación de las personas libres.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abuín, P., Garrido, L. y Gutiérrez Roca, X. (2015). *Educación patrimonial nas paisaxes locais: un proxecto didáctico para unha educación cívica e transformadora*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Santiago de Compostela.
- Barth, Fredrik (1978). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Brass, P. (1997). La formación de las naciones: de las comunidades a las nacionalidades. *Zona Abierta*, 79, 69-100.
- Domínguez Almansa, A. (2008). De los relatos de terror al protagonismo de la memoria: el golpe de Estado de 1936 y la larga sombra de la represión. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 40, 37-74.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clio. History and History Teaching*, 40.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2015 a). Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial. In Glòria Solé (org.) *Educacao patrimonial: contributos para a construação de uma consciencia histórica*. Braga. Universidade do Minho.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2015 b). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria. In Hernández

- Carretero, A. M<sup>a</sup>, García Ruíz, C. R. y De la Montaña, J. L. (Eds.) (713-720) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura
- Doncel Abad, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: comunidades autónomas y Logse. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 207-241.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La integración de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.
- Fichte, J. G. (1988). *Discursos a la nación alemana*. Madrid, Tecnos.
- Gellner, E. (1989). *Cultura, identidad y política: el nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona. Gedisa.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid, Tecnos.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del Estado nacional*. Madrid, Trotta.
- Habermas, J. (2000). *La constelación posnacional*. Barcelona, Paidós.
- Hobsbawm, E. (2000). La izquierda y la política de la identidad. *New Left Review*, 24, 114-125.
- Hillyer, V. M. (s.f. c. 1931). *Una historia del mundo para niños*. Madrid, Estudio de Juan Ortiz.
- Inbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona, Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Graó.
- López Facal, R. (1999). *O concepto de nación no ensino da historia*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En Pérez Garzón et al. 111-160. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica.
- Martiniello, M. (1998). *Salir De Los Guetos Culturales*. Barcelona, Bellaterra.
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present. Social Movements and*

*Individual Needs in Contemporary Society*, London. Hutchinson.

Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid, Trotta.

Mucchieli, A. (2002). *L'identité*. París, PUF.

Pennac, D. (2008). *Mal de escola*. Vigo, Xerais.

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires. AUDEBA.