

El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria

The nearby surrounding. Heritage education & historical memory in the elementary education

María Martínez Blanco / Tania Riveiro Rodríguez / Andrés Domínguez Almansa

Universidad de Santiago de Compostela

maria_guardia-oia@hotmail.com / tania.riveiro@usc.es / andres.dominguez@usc.es

Resumen

Este artículo muestra los resultados de un estudio de caso centrado en la puesta en marcha de un programa didáctico en un centro de primaria. El programa constó de dos actuaciones didácticas distintas en dos períodos de *prácticum* de magisterio. La primera se realizó con 2 grupos de 6º durante 5 sesiones y la segunda con 2 grupos de 5º durante 4 sesiones. Participaron 53 estudiantes. El tema escogido fue la Guerra Civil. Se combinaron conocimientos y emociones. De las observaciones de la docente en prácticas, así como del análisis temático realizado sobre las intervenciones y producciones del alumnado, se evidencia cómo la simbiosis entre una educación patrimonial crítica, asentada sobre la memoria como forma de entender el paisaje, y la realización de salidas contextualizadas al entorno, refuerzan en el alumnado destrezas cívico-sociales.

Palabras clave: educación primaria; memoria histórica; educación patrimonial; salidas escolares.

Abstract

This article shows the results obtained in a study case after the implementation of a didactic program in an elementary school. The program was divided in two different didactic initiatives carried out in two different periods of a pre-service teacher's internship. The first one was organized with two groups of the 6th year of the primary education and the second one with two groups of the 5th year. The number of participants was 53. The Spanish Civil War was the theme chosen. It was studied in an innovative and participatory way, combining knowledge and emotions. From the observations made by the pre-service teacher during her internships, as from the thematic analysis made over students' interventions and productions, it can be highlighted how the combination between a critical heritage education, based on the memory as a way of understanding a place, and the organization of didactical excursions, contextualized in the nearby community, reinforce students' civic and social skills.

Key words: elementary education; historical memory; heritage education; didactic excursions.

1. Introducción

En los últimos años, la educación patrimonial ha cobrado un creciente interés en el mundo educativo. Numerosos trabajos remarcan su

perspectiva integradora, la cual cede gran importancia a las relaciones que se establecen entre los bienes patrimoniales, materiales o

inmateriales, y las personas que los dotan de un significado y de un sentimiento de propiedad, al comprender que su identidad deriva precisamente de esos referentes patrimoniales (Domínguez Almansa & López Facal, 2014, 2016; Fontal, 2008, 2012, 2013; Lucas & Estepa, 2017). Hoy el reto de la educación patrimonial es que esta área se trabaje con mayor cohesión en los centros educativos. Si bien es cierto que se ha avanzado en los aspectos teóricos, hay todavía una escasa proyección de la educación patrimonial en las aulas y escaso conocimiento de lo que el profesorado ya está haciendo, de forma más acusada en la enseñanza primaria.

Esta investigación comparte los resultados obtenidos tras la implementación de un programa inspirado en la pedagogía crítica (Giroux, 2011; McLaren, 1997). El estudio se ha dividido en dos fases distintas. Se centró en el trabajo sobre el entorno próximo de un CEIP gallego. Se realizaron dos salidas didácticas planificadas como apoyo a los contenidos introducidos en clase (Domingo Segovia, 1998; Escribano-Miralles & Molina Puche, 2015). El diseño contempló ser flexible para adaptarse a cualquier etapa o curso de primaria. Buscó ser útil y fortalecer valores éticos, aspecto clave en el desarrollo óptimo de los centros escolares (Santos, 1994). Se seleccionaron contenidos vinculados con la Guerra Civil española, tratando de apostar por el estudio de problemas sociales de forma interdisciplinar.

Generalmente, el estudio de la Guerra Civil en los centros ha dejado en el olvido las historias de

personas explotadas, excluidas o victimizadas tras el golpe de 1936. Con todo, y dado su valor educativo, estas son dignas de ser reflexionadas en las aulas como parte del patrimonio, al igual que aquellos lugares dedicados a su memoria (Allier Montaña, 2008; Caro, 2010; Nora, 1997). En este sentido, los elementos patrimoniales pueden gozar de identidad y memoria sin importar su nivel de materialidad.

El estudio trató de romper las rutinas de la cultura escolar tradicional y buscar nuevos escenarios en los que trabajar “la razón del sufrimiento de los vencidos” (Cuesta, 2014). De este modo, se reforzó la relación directa entre los contenidos y los lugares de relevancia educativa del alumnado participante en la iniciativa.

Los objetivos fueron (1) comprobar la eficacia del modelo didáctico; (2) probar la relevancia de las salidas escolares; (3) contribuir a un proceso de identificación en entornos con patrimonio oculto; (4) analizar el cambio en las representaciones del alumnado respecto a su entorno y (5) favorecer la formación de ciudadanos críticos.

2. Marco

Conectar al alumnado con sus paisajes próximos, no solo facilita conocimientos significativos, que de lo local trascienden a lo global. Supone también un camino para que ese conocimiento vaya emparejado con las emociones y la adquisición de competencias

cívicas, de forma que el alumnado se perciba a sí mismo como sujeto activo en su medio y se proyecte desde el presente hacia el futuro, desde la comprensión del pasado.

Aunque la defensa de experiencias vinculadas a procesos motivadores de aprendizaje dentro y fuera del aula se remonta al siglo pasado (Berdagué, Frabboni, Galletti & Savorelli, 1980; Debesse-Arvisset, 1977; Dewey, 2004), actualmente se consideran nuevas perspectivas en donde se trabaja el vínculo e identificación del alumnado con su entorno, como una forma de crear espacios más sostenibles e inclusivos (Gruenewald, 2003; Sobel, 2004).

Pese a las posibilidades que ofrecen los lugares próximos, un gran número de centros educativos no los incorporan como parte de su trabajo (Martín-Moreno, 2006). Se produce una discontinuidad entre los diversos ámbitos en los que el alumnado desarrolla su actividad diaria, dentro y fuera de las aulas. Y en los casos en los que los centros realizan actividades fuera de la escuela, no acostumbran a ser objeto de una debida y necesaria preparación didáctica, transversal, de forma que no se da continuidad a lo trabajado en la materia o área. Por el contrario, la responsabilidad de las salidas tiende a recaer en guías y educadores, cuyo guión preestablecido no suele adaptarse a las particularidades del grupo. Para revertir esta situación el profesorado debe realizar una indagación previa sobre el entorno del centro, brindando al alumnado la oportunidad de trabajar en relación a aquello que ya conoce. Se

trata de una responsabilidad del docente, pero también de la dirección de los centros, entre cuyas funciones está la de fortalecer las relaciones del centro con su entorno, las personas, los espacios y bienes del mismo (Martínez, 2003). Cuando esto sucede, hablamos de centros educativos abiertos al mundo que los rodea (Doménech & Viñas, 1999), y a procesos interdisciplinares de apropiación patrimonial.

Trabajar habitualmente a través de salidas de campo otorga gran relevancia educativa al espacio y a sus elementos, muchas veces ocultos u olvidados. Pueden ser relevantes los espacios vinculados con la memoria histórica y los derechos humanos, como los analizados en las dos experiencias de este estudio, centradas en la Guerra Civil. En ambas se parte de que el conocimiento del medio favorece una reflexión sobre los procesos que dieron lugar a esa situación bélica, resignificando el espacio en consecuencia. El trabajo con historias conflictivas se ha mostrado complejo, pero didácticamente muy rico (Domingo Segovia, 1998; Epstein & Peck, 2018).

Se produce una resignificación del espacio y sus protagonistas, por un lado, a través de la memoria histórica y, por otro, mediante la educación patrimonial que enseña al alumnado a valorar y apropiarse del espacio en el que vive (Domínguez Almansa & Santiago, 2014; Kortabitarte, Gillate, Molero & Delgado, 2015; Pinto & Ibañez-Etxeberria, 2018).

La educación patrimonial se entiende como una construcción de identidades, la manifestación de

emociones, la educación de una ciudadanía crítica y activa y un aprendizaje más eficaz y significativo socialmente. Esta perspectiva contrasta con la definición de patrimonio que reflejan los libros de texto en Educación Primaria, que vinculan tradicionalmente el patrimonio con bienes de carácter artístico o arqueológico, excluyendo los que tienen un carácter intangible (Guillén Peñafiel & Hernández Carretero, 2017). No suelen emplear el término patrimonio como tal, sino que aparece como complemento a conceptos históricos o artísticos. Los manuales más recientes ceden poco espacio a la educación patrimonial. Los contenidos sobre la Guerra Civil y la dictadura franquista no incluyen ninguna referencia a aspectos patrimoniales (anexo 1).

Sin embargo, recientemente, una nueva visión de la enseñanza del patrimonio, asumida por el MECD (2015), entiende esta como una didáctica basada en un enfoque globalizador e integrador. Uno de los fines de la enseñanza es que el alumnado consiga establecer vínculos con elementos que forman parte del patrimonio, dotándolos de un sentimiento de propiedad e identificación. Se recoge el convencimiento de que cuando los elementos patrimoniales pasan a formar parte de una identidad y se asocian a unas ideas, estas son más persistentes a lo largo de los años (González Monfort, 2008), porque entra en juego un elemento fundamental en la consecución de un aprendizaje de calidad: el componente emocional.

Existen experiencias que han demostrado cómo una didáctica comprometida con el patrimonio en conflicto es posible (Brea & Durán, 2017; Chao, 2016). En un espacio aparentemente insignificante para una comunidad, con la finalidad de convertirlo en patrimonio por el que merezca la pena luchar, son claves las voces y la memoria de las personas que lo vivieron. Estas iniciativas permiten realizar diversas acciones dentro y fuera de la escuela, de modo que se parta de fuentes primarias para llegar al conocimiento social e histórico de aquello cuánto rodea y conforma la vida cotidiana del alumando (Calaf & Fontal, 2006). No se trata solo de una construcción social que responde a un momento histórico del pasado y conforma una realidad del presente, si no que estas iniciativas suponen una herramienta que dota al alumnado de los medios necesarios para comprender mejor la realidad que lo rodea y a vivir como sujetos activos en la creación de un mejor porvenir (Hernández & Prats, 1999).

Se trata de que el alumnado no se limite a asumir acríticamente lo que es o no es patrimonio, sino que tenga la oportunidad de escogerlo según el significado que le otorgue (Domínguez Almansa & López Facal, 2014). De hecho, el patrimonio local no se debe tomar como un conjunto de referentes preestablecidos, sino como un auténtico foro de la memoria que permita la reflexión sobre el pasado, partiendo de las preocupaciones y los retos del presente, con el fin de proyectar de forma participativa el futuro (Prats, 2005). Cuando el alumnado trabaja con

un elemento patrimonial de su localidad, lo ideológico se convierte en vivencial y adquiere, consecuentemente, un carácter más complejo por el hecho de estar sujeto a la interpretación subjetiva, desvelándose la verdadera esencia del patrimonio que rodea la escuela, la cual se basa en la memoria (Domínguez Almansa & López Facal, 2016).

2. Metodología

Este estudio de caso se enmarca en la tradición metodológica cualitativa (Flick, 2004; Sandín, 2003). Parte de la concepción del mundo como una construcción social de significados y símbolos (Ruiz, 2007). Se seleccionó el tema de la Guerra Civil por su valor educativo y se trabajó en relación directa con el entorno e historia local. El diseño metodológico de la iniciativa se configuró y procesó a partir de la observación y análisis de la realidad que rodea al alumnado (Colás Bravo, 1997). Siguió una estructura abierta que dio pie a obtener resultados en función de la deriva de la propia experiencia en el aula, abarcando un modelo de actuación docente alternativo no basado en la transmisión-reproducción del conocimiento, sino en la relación entre el conocimiento y la emoción o, dicho de otro modo, basado en una competencia científica indisociable de otra cívica sustentada en una responsabilidad social de base empática.

La actuación se desarrolló en un CEIP de Galicia. Se estructuró en dos fases. El número de escolares participantes fue de 53, divididos en distintos grupos y cursos de primaria.

Tabla. 1. Datos relevantes de las actuaciones didácticas.

	Fechas	Área	Nº sesión	Nivel	Nº escolares
1ª actuación	23/03/2017 a 7/04/2017	CCSS	5	Dos grupos de 6º curso	27
2ª actuación	30/10 a 9/11/2018	CCSS	4	Dos grupos de 5º curso	26

El diseño de actividades fue el siguiente:

Tabla. 2. N° de sesiones y actividades en cada actuación.

1ª actuación	
1ª sesión	(a) Lluvia de ideas sobre el concepto de patrimonio (b) Audiovisual producido por la oficina de turismo local (anexo 2) (c) Tarea: investigación individual sobre el Colegio de los Jesuitas (campo de concentración durante la Guerra Civil)
2ª sesión	(a) Trabajo en grupos sobre imágenes de la República y la Guerra Civil, algunas tomadas en la localidad (anexo 3). Qué transmiten y ordenarlas secuencialmente (b) Audiovisual sobre los desaparecidos, “Verano” (anexo 4) (c) Lectura de una carta escrita por un maestro la noche anterior a ser fusilado (anexo 5)

3ª sesión	(a) Salida centrada en la Guerra Civil en la localidad. Empleo de fuentes orales (los mayores)
4ª sesión	(a) Puesta en común sobre la investigación individual propuesta en la 1ª sesión (b) Audiovisual y artículo sobre la despreocupación actual sobre espacios de memoria e identidad (anexo 6) (c) Reflexión escrita individual sobre el posible futuro de edificios en ruinas como el visitado en la 5ª sesión
5ª sesión	(a) Salida al colegio de los Jesuitas: explicación contextualizada sobre el campo de concentración
2ª actuación	
1ª sesión	(a) Lluvia de ideas sobre el concepto de patrimonio (b) Trabajo en grupos para escoger lugares patrimoniales del entorno (c) Tarea: investigación individual sobre en el monasterio de la localidad (antigua prisión en la Guerra Civil)
2ª sesión	(a) Puesta en común sobre la investigación propuesta en la 1ª sesión (b) Explicación y conexión de la localidad con la Guerra Civil (c) Trabajo sobre las memorias de la localidad a través de la base de datos Nomes e Voces y empleo de imágenes de grabados de los reclusos en paredes del monasterio (anexo 7). Humanización del monasterio, historias de personas cautivas allí, etc.

	(d) Audiovisual sobre el estado de conservación del monasterio (anexo 8) (e) Debate sobre la conservación y función social del monasterio
3ª sesión	(a) Salida centrada en la Guerra Civil en la vida del monasterio. Empleo de fuentes orales
4ª sesión	(a) Reflexión sobre la salida (b) Redacción de una carta al dueño del monasterio sobre sus posibles funciones/transformaciones

En ambas actuaciones se redactó un diario de observación (D1 y D2) en donde se anotaron las reflexiones personales de la docente en prácticas en relación al funcionamiento de cada sesión. En ellos también se recogieron las intervenciones de la maestra (M) e intervenciones del alumnado (A), diferenciando entre alumno hombre (AH) y alumna mujer (AM). En el caso de la primera iniciativa, recogida en el primer diario (D1), las intervenciones del alumnado se numeraron de forma correlativa con números (AH1, 2, 3... o AM1, 2, 3...) y en el caso de la segunda intervención, recogida en el segundo diario (D2), las intervenciones del alumnado se clasificaron de forma correlativa a través de letras (AHa, b, c... o AMa, b, c...). Cuando se trató de intervenciones grupales recogidas en producciones escritas, en la primera iniciativa se habla de grupos (G) numerados de forma correlativa con números (G1, 2, 3...) y en la

segunda iniciativa de grupos (G) clasificados de forma correlativa a través de letras (Ga, b, c...).

Posteriormente, se produjo un análisis temático de todas las intervenciones, identificando primero ideas repetidas y agrupándolas después en torno a ideas-clave más amplias. La clasificación de ideas se realizó de manera conjunta, teniendo en cuenta los diarios y las producciones escritas, siempre en torno a tres bloques: (1) el modelo didáctico; (2) la salida didáctica como recurso planificado; y (3) la relevancia de las salidas didácticas.

3. Resultados

Se presentan los resultados de los tres bloques en que se estructuró el análisis de la observación en los centros: (1) el modelo didáctico; (2) la salida didáctica como recurso planificado; y (3) la relevancia de las salidas didácticas. Cada bloque se subdivide en ideas-clave numeradas correlativamente del 1 al 14.

(1) El modelo didáctico. En términos generales el modelo deja atrás pautas tradicionales y genera un escenario que integra un aprendizaje fuera y dentro del aula.

1. Inicialmente el modelo despierta interés:

M: *Cuando les dije que lo primero que tenían que hacer era recoger los libros y las libretas (...) se quedaron sorprendidos y desconcertados (...) (D1).*

A: *(...) ¿no vamos a hacer nada? (AM1).*

2. Suscita la curiosidad, participación y mayor autonomía:

A: *(...) ¿cómo puede ser que ese edificio tan antiguo tenga algo que ver con nosotros? (Aa).*

M: *Durante la visita el alumnado tuvo un papel muy activo, se fijaban en los pequeños detalles (...) tenían inquietud por conocer ese espacio y, sobre todo, la vida que llevaron los reclusos (D2).*

M: *Otros no tuvieron la oportunidad de hablar con ningún familiar (...) por lo que hicieron búsquedas en la red (...) (D2).*

3. Contribuye a superar la exclusión de alumnado inadaptado a modelos de memorización.

M: *L. relegó en el dibujo como una válvula de escape, teniendo un papel activo (...) en clase, al igual que en su grupo de trabajo (D1).*

M: *La timidez de M. no estuvo presente a lo largo de la sesión (...) por la gran cantidad de intervenciones que hacía (D2).*

4. Favorece la autonomía:

M: *Los niños y niñas aceptaron con gran emoción el reto de reconstruir la historia con las imágenes, aunque manifestaban sus dudas constantemente (D1).*

A: *(...) pero si nosotros no sabemos qué pasó, ¿cómo lo vamos a explicar? (AH2).*

5. Estimula su curiosidad y lo lleva a abordar trabajos de indagación en su entorno:

M: *Esta mañana llegó F. con muchas ganas de contar lo que había visitado ayer por la tarde. Resulta que había ido con su madre hasta la fosa común del cementerio (...) [yo] no podía estar más orgullosa (D1).*

M: *G. trajo a clase un libro y un documental sobre el Colegio de los Jesuitas que le prestó un vecino (...) me dijo que lo había traído con el fin de que los compañeros le echaran un vistazo, porque él ya los había visto (D1).*

6. El modelo empleado satisface al alumnado:

A: *¿(...) ya acabó la clase? Se me pasó muy rápido (...) (AM5).*

A: *¿(...) y esto no se podrá hacer con las demás materias? (AH4).*

7. Cada actuación didáctica se ve beneficiada por las salidas de campo contextualizadas:

M: Cuando vi a A. tomando notas en un pequeño cuaderno sobre lo que estaba comentando la vecina en torno al monasterio (...) decidí preguntarle por qué estaba escribiendo lo que se decía, y su respuesta fue sencilla: “para contárselo a mi madre”. Eso hacía que todo valiese la pena (D2).

(2) La salida didáctica como recurso planificado. Se produce una simbiosis positiva entre lo experimentado en el aula y el contacto con el entorno.

8. Partiendo del análisis inicial de las representaciones sociales, el alumnado otorga un significado no banal al patrimonio:

A: (...) puede que esté relacionado con la prehistoria (AHb).

A: (...) me suena a algo de patrimonio de la humanidad (AH3).

A: (...) tiene que ver con lugares famosos (AH5).

Por otro lado, la mayoría asume acriticamente espacios a los que se le otorgó previamente una relevancia turística o aspectos estereotipados y magnificados. Así, al preguntar, por ejemplo, por el Castro de Santa Trega (de gran importancia arqueológica e histórica en la zona), los distintos grupos manifestaron un vínculo claro con elementos de antigüedad, estéticos o de afluencia turística:

A: (...) son preciosos y tienen mucha historia detrás (G2).

A: (...) es uno de los sitios de Galicia más visitados (Gb).

Otros destacaron vínculos afectivos, simbólicos o culturales:

A: (...) es importante porque la civilización que vivía allí eran nuestros antepasados (G8).

A: (...) forman parte de nuestra historia (Gc).

Del mismo modo, al preguntarles sobre la Alameda, próxima al centro, expresaban:

A: (...) es donde vamos a jugar (G1).

A: (...) nos sentimos identificados porque pasamos las tardes allí (G5).

Los lugares en los que las actuaciones didácticas preveían hacer especial hincapié no formaban parte de sus representaciones. Concretamente, el colegio de los jesuitas y el monasterio de la localidad:

A: ¡Ah! Es ese edificio enorme que se está cayendo, ¿no? (AM2).

A: (...) mis padres nunca me llevaron al monasterio, dicen que allí no se me pierde nada (AMe).

9. El alumnado carece de referentes claros sobre la Guerra Civil:

M: Todos los grupos situaron las imágenes de la II República que transmitían alegría después de la guerra (...) (D1).

En cuanto al posible motivo de los dibujos de reclusos en las paredes del monasterio el alumnado formuló respuestas muy diversas:

A: (...) las hizo un soldado que vivía allí y contaba los días para que la guerra terminara (AMk).

M: Mientras, R señaló la posibilidad de que los hiciera (...) una persona que estaba encerrada y contaba los días para su muerte, pues tuvo en cuenta lo que le contaron sus abuelos (D2).

10. Se aprecia un proceso de transformación de las representaciones sociales del alumnado y adquisición de competencias de diversa índole. El descubrimiento de los hechos a través de una vía activa hace que se interesen por las Ciencias Sociales, cosa que se ve reforzada al integrar la memoria y la historia:

A: (...) lo que hacíamos en Ciencias Sociales era muy aburrido, los temas no nos interesaban (AH7).

M: Tras explicarles las duras vivencias de un vecino durante el conflicto, me di cuenta del silencio que invadió la clase (...) una niña dio el paso y realizó la primera pregunta: ¿podemos conocerlo? (D2).

Este conocimiento con memoria permite incorporar el valor de las emociones en el conocimiento histórico social:

M: (...) las fotografías de la II República transmitieron alegría, felicidad y libertad. No obstante, a partir del golpe de estado manifestaron emociones de obediencia, miedo, respeto, tristeza, humillación, olvido (...) (D1).

Desarrolla la capacidad de establecer un interés y una relación empática, tanto con su entorno como con las víctimas, a través de la memoria.

M: (...) su lectura emocionó al alumnado, hasta el punto de derramar alguna lágrima y preguntar “ese maestro pudiste ser tú, ¿verdad profe?” (D1).

La salida didáctica fundamentada establece la relación entre el espacio y la memoria:

M: Cuando entramos en el espacio que habitaban los reclusos, aquella sala fría y húmeda en la segunda planta del edificio, fue un instante increíble que viví con el alumnado. (...) bastaba cerrar los ojos e imaginarse a los miles de personas que pasaron por ese espacio (...) (D1).

M: Una vecina terminó de contarles lo que había vivido cuando era niña, con las personas que estuvieron reclusas allí. V. preguntó: ¿y tú lloraste cuando veías a esas personas? (D2).

El alumnado, al sentirse implicado emocionalmente, se preocupa por el propio proceso de aprendizaje:

M: (...) la dificultad vino hoy, cuando tuvimos que encontrar un hueco para ir a visitarlo [el monasterio] pues ningún docente quería “perder tiempo” de sus materias. El alumnado, al explicarle la situación, propuso la posibilidad de realizar la salida en una tarde. Finalmente, encontramos un hueco el viernes a última hora de la mañana. Cuesta describir la ilusión y las ganas que manifestó el alumnado con la noticia (D1).

Son capaces de relacionar la memoria histórica con su propia memoria e, incluso, establecer vínculos de identidad.

M: (...) justo cuando sonó el timbre (...) L. se acercó a mí y me preguntó “profe, ¿sabes? El hermano de mi abuelo fue Durruti, ¿lo conoces?” (...) se trataba de una de las figuras más relevantes del anarquismo español y de la organización sindical CNT (D1).

(3) La relevancia de las salidas didácticas. Su importancia permite resignificar el tema trabajado y generar una conexión con el entorno, apropiándose del mismo.

11. Perciben los intereses que hay detrás de un bien patrimonial. Ante su falta de cuidado:

A: (...) quizás sea porque los que quieren arreglarlo no quiere que se recuerde lo que pasó allí (AM3).

A: (...) me encantaría que mucha gente apoyase su reforma, pero no todos saben lo que se siente al saber que alguien importante para ti estuvo ahí (AM4).

12. Se desarrolla la capacidad de valorar y apropiarse de espacios con los que el alumnado se identifica racional y emocionalmente:

A: (...) allí estudió mucha gente del pueblo y fue campo de concentración (G5).

A: (...) aunque casi no le dan importancia, debería ser un sitio muy importante para todos (G4).

13. Muestra una actitud crítica ante el mal estado de los bienes y apuesta por su conservación:

A: (...) para mí es parte de mi patrimonio y para mucha gente también lo debería ser, porque eso hay que reformarlo (AM1).

A: (...) creo que deberían reformarlo (...) para que la gente cuando entre pueda ver cómo era antes y sepa todo lo que sufrieron allí dentro y cómo vivían. (...) tienen que ser conscientes de la cantidad de personas que seguramente quieren visitar ese lugar y no pueden porque está cerrado (Gc).

14. Competentes para enseñar su entorno desde una nueva perspectiva asociada a la memoria.

A: (...) le contaríamos a otras personas los terribles sucesos que allí pasaron (G6).

A: Creo que se debería poner en el patio de fuera una placa con lo que fue ese edificio a lo largo de los años, para que todo el mundo que pase por allí lo sepa (AH12).

4. Discusión y análisis

Los resultados presentados nos permiten recuperar los cinco objetivos propuestos al inicio del trabajo. (1) Se comprueba la eficacia del modelo. A pesar de lo limitadas en el tiempo de las experiencias, se puede interpretar que la elección de una metodología participativa y con tendencia crítica consigue unos logros muy interesantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, comenzando por la capacidad de implicar al alumnado en el propio proceso. Se fomenta la participación, la autonomía, trabajo cooperativo como los debates o trabajos de investigación. Se trata de un tipo de estrategias y procedimientos en las que se favorece el desarrollo de nuevas competencias. Frente a las prácticas memorísticas, el método crítico permite que el alumnado refuerce un conocimiento histórico útil y significativo, entendiendo la memoria como algo muy diferente de lo que viene significando en su vida escolar, ya que sirve para relacionarse con el entorno y aprender su historia. El alumnado comienza a entender el pasado, desarrolla la empatía hacia las víctimas como una puerta

abierta al presente. Formarse como ciudadanos críticos sin renunciar al significado del conocimiento histórico. Contribuir a enlazar el pasado con un futuro en el que podrían y deberían servir de modo activo, entendiendo que no hay libertad sin independencia de la historia y no hay independencia sin conocimiento (Friedrich, 2010; Prats & Santacana, 2009).

(2) Se prueba la relevancia de las salidas escolares. En las actuaciones es relevante el descubrimiento del propio entorno a través de salidas escolares, en sintonía con los contenidos expuestos en el aula. En ambas actuaciones se emplea una didáctica del patrimonio que pone el acento en la apropiación que el alumnado puede efectuar sobre sus paisajes más cercanos, incorporando elementos intangibles de la historia y la memoria. El escenario histórico presentado muestra un contexto en el que, a pesar de desaparecer los recuerdos de las personas, los espacios continúan en pie, pese a estar olvidados, abandonados u ocultos. El alumnado tiene que conocerlos y sentirlos por él mismo, lo que solo se consigue saliendo de la escuela. La realización de salidas de campo, bien contextualizadas, contribuye de forma beneficiosa a la mejora del modelo didáctico. Y que, es necesario indicar, suponen un escaso costo de tiempo y dinero a cambio de una experiencia didáctica enriquecedora y que favorece valores en el alumnado (sensibilidad, gratitud, respeto...) más difíciles de conseguir sin salir del aula.

(3) Se fomenta un proceso de identificación y reconocimiento en entornos con patrimonio ocultado o ignorado. Se tiene en cuenta la idea de la apropiación patrimonial, el hecho de relacionar paisajes y elementos de este con el tema de la memoria conflictiva. El trabajo en relación a la violación de derechos humanos fortalece la labor docente en la medida que es capaz de rebatir y razonar discursos hegemónicos que apelan al olvido. De este modo, el alumnado, lejos de quedarse paralizado por la frustración de describir el terror emocionalmente tan próximo, es capaz de resignificar lo que entiende como patrimonio, en relación con la importancia que tienen las víctimas.

(4) Se aprecia un cambio en las representaciones del alumnado respecto a su entorno. Identificar las representaciones previas del alumnado es un primer paso para entender el contexto educativo y poder enriquecerlo (Moscovici, 1988; Lobato Junior, 2013). Centrarse en la apropiación de los entornos locales supone una contradicción para las propias representaciones del alumnado, producto de la lógica social dominante (García Pérez, 2001). Una lógica que la vida escolar no ayuda a cuestionar, negando el valor educativo de espacios propios sin aparente valor estético. Se aprecia cómo el alumnado pasa de no otorgar ningún valor a lugares en ruinas a concedérselo.

(5) Contribuye a formar ciudadanos más críticos. Los conocimientos sobre su entorno, la Guerra Civil y las víctimas cobran sentido, pero aún queda más su formación como futuros

ciudadanos, al ser capaces de reflexionar y manifestar sus emociones. Hasta el momento el alumnado nunca había recibido este conocimiento con tanta intensidad, lo que repercutió en la indagación de su propia memoria personal, demostrando un acercamiento e interés hacia la temática, que ya no se concibe desde su lado ficticio, presente en películas, si no que se refleja en la vida misma, en los espacios cotidianos. Se establece así una conexión entre los aprendizajes del aula y el contacto con el entorno. La valoración de espacios en ruinas y desatendidos, cerrados al público y desconectados de la memoria que presentan, alienta su capacidad para entender de forma crítica un presente que no es nunca neutral respecto al pasado. Lo que provoca su interés y compromiso cívico mediante actuaciones en las que se promueve su reforma y conservación, en la medida que deben seguir siendo útiles en el futuro. Pero esto no significa que en sus nuevas representaciones sociales todos los lugares o aquellos a los que conferían valor antes de la experiencia dejaran de tener importancia. Algunos permanecieron entre sus referentes, si bien comenzaron a darle otro sentido. También se siente competente para apreciar y mostrar nuevos espacios que, ahora, forman ya parte de los elementos referenciales de su paisaje.

5. Conclusiones

Pese a que el estudio no es generalizable al conjunto del sistema educativo corrobora

resultados de experiencias previas a las expuestas aquí. Sería necesario continuar ampliando el número de intervenciones didácticas con carácter crítico en futuros períodos de prácticas en las facultades de magisterio.

Ambas experiencias permiten interpretar que un escenario didáctico adecuado hace al alumnado más competente, en el sentido que una sociedad verdaderamente democrática demanda. Se trata de construir un espacio educativo que abarque desde la escuela hasta la propia comunidad. Así, además de adquirir conocimientos formales, el alumnado adquiere hábitos que lo hacen socialmente más competente dentro de sus comunidades o, dicho de otro modo y siguiendo la forma curricular de expresarlo, el alumnado aprende a “saber hacer”, pero también a “saber ser”. Es capaz de sentir la empatía por las víctimas olvidadas de una guerra propia, pero de un tiempo muy distinto.

Además, el tema de la guerra conecta al alumnado con otros conflictos actuales, en otros lugares, y le permite hacer un viaje de retorno hacia las víctimas de aquí o de allá, ya sea de la pobreza, e la explotación laboral o de la violencia de género. Al mismo tiempo, a tenor de estos resultados, el alumnado posiblemente podrá ver y buscar en cada espacio lo que permanece oculto.

Estas experiencias pueden, además, extrapolarse a cualquier nivel educativo y, en extensión, a la organización de un centro escolar mucho más conectado con su entorno, entendido este en un sentido amplio, donde cobren importancia

elementos materiales e inmateriales asociados a la memoria colectiva que, a veces, ha permanecido oculta.

6. Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto COMDEMO (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y cofinanciado por los fondos FEDER de la UE.

7. Referencias bibliográficas

- Allier Montaña, E. (2008). Los *Lieux de mémoire*: una propuesta historiográfica para el análisis de la memoria. *Historia y Grafía*, 31, 165-192.
- Berdagué, R., Frabboni, F., Galletti, A. & Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Brea Balea, M. & Durán Fernández, P. (2017). *Patrimonio, historia e memoria nas aulas de Educación Primaria* (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidade de Santiago de Compostela.
- Calaf, R. & Fontal, O. (Coords.) (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Caro, M. A. (2010). Conociendo el patrimonio cultural de la U.E. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 9-28.
- Chao García, R. (2016). *Memoria, Historia e Fontes Oraís na Escola: Proposta para unha Didáctica*

- Crítica* (Trabajo de Fin de Grado inédito). Universidade de Santiago de Compostela.
- Colás Bravo, P. (1997). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En E. L. Buendía, P. Colás & F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-30.
- Debesse-Arviset, M. L. (1977). *El entorno en la escuela. Una revolución pedagógica*. Barcelona: Fontanella.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Domènech, J. & Viñas, J. (1999). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Domingo Segovia, J. (1998). Las actividades curriculares complementarias como posibilidad de integración y vivencia de los temas transversales. En M. Beas Miranda (Coord.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares* (pp. 143-152). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2014). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en Educación Primaria. *Clío. History and History teaching*, 41.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104.
- Domínguez Almansa, A. & Santiago, B. (2014). La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la guerra civil. En L. Fernández Prieto & A. Artiaga (Eds.), *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo* (pp. 300-322). Madrid: La Catarata.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.
- Escribano-Miralles, A. & Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío. History & History Teaching*, 41.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal Merillas, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En M. Rusillo (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.
- Fontal Merillas, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13.

- Fontal Merillas, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón. Trea.
- Friedrich, D. (2010). Historical consciousness as a pedagogical device in the production of the responsible citizen. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 649-663.
- García Pérez, F. F. (2001). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. Reflexiones generales y planteamiento de algunos debates. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 119-139). Sevilla: Díada Editora.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Nueva York: Continuum.
- Guillén Peñafiel, R. & Hernández Carretero, A. M. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32, 25-49.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Hernández, A. & Prats, J. (1999). *Educación por la Valoración y Conservación del Patrimonio*. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1999 (cap. V).
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Molero, B. & Delgado, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clío. History & History Teaching*, 41.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Lucas Palacios, L. & Estepa Giménez, J. (2017). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los estudiantes. *Clío. History & History teaching*, 47.
- Martínez Blanco, M. (14 de noviembre de 2017). *Patrimonio Idade Moderna Baixo Miño*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=-Mu8sZ/ZzJr4
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Nora, P. (1997). *The realms of memory: Rethinking the French past*. Nueva York: Columbia University Press.
- Noya, J. (1996). *Fuxidos*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Pinto, H. & Ibañez-Etxeberria, A. (2018) Constructing historical thinking and inclusive

identities: Analysis of heritage education activities. *History Education Research Journal*, 15(2), 342-54.

Prats, J. & Santacana, J. (2009). La ciudad, un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182, 1-4.

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

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: The Orion Society.

8. Anexos

Anexo 1: La Guerra Civil y la dictadura franquista en un manual de 6º de Primaria.

A Guerra Civil e a ditadura de Franco

● A Guerra Civil (1936-1939)

Entre o 17 e o 18 de xullo de 1936, algúns xenerais do exército sublevaronse contra a República apoiados por forzas dereitistas. O golpe militar só triunfou nunha parte do país, polo que empezou unha guerra entre os sublevados e as forzas republicanas que se prolongou ata o 1 de abril de 1939.

Os sublevados fracasaron no seu intento de tomar rapidamente Madrid. Non obstante, foron conquistando cada vez máis territorio. Primeiro, avanzaron por Andalucía occidental e Extremadura. Despois, centráronse na costa cantábrica (Bizkaia, Cantabria e Asturias) e, por último, apoderáronse de Cataluña. Madrid e o sueste peninsular permaneceron leais á república ata o final, cando un golpe de Estado no bando republicano propiciou a caída de Madrid.

Entre as causas da vitoria dos sublevados destacan:

- A falta de unidade das esquerdas no bando republicano, que dificultou o control das milicias armadas dos partidos por parte do Goberno ata as últimas etapas da guerra.
- A superioridade militar dos sublevados, que tiveron mellores armas e máis recursos. A Alemaña nazi e a Italia fascista facilitáronlles armas e soldados. A República só contou coa axuda da Unión Soviética e de voluntarios estranxeiros das Brigadas Internacionais.

A primeira consecuencia da guerra foi a morte e o exilio dunha parte da poboación, o empobrecemento do país e a destrución de industrias, comunicacións e propiedades. Triunfaron os sectores máis conservadores da sociedade, que apoiaron a sublevación, e o xeneral Franco rematou coa democracia republicana e implantou unha ditadura.



TABALECO COA MANE 1
Que zonas controlaron os sublevados despois do golpe militar de 1936? Que zonas permaneceron leais á República?



Carteis de propaganda da Guerra Civil.

● A ditadura de Franco (1939-1975)

O xeneral Francisco Franco concentrou todos os poderes do Estado e fíxose chamar Caudillo e Xeneralísimo. O novo Estado prohibiu os partidos políticos e favoreceu a Igrexa católica, convertendo en relixión oficial o catolicismo. Distingúense dúas etapas:

- A autarquía, ata finais dos anos cincuenta, foi unha época de illamento internacional. España tiña que autoabastecerse e iso provocou a escaseza e o racionamento dos alimentos básicos. A represión contra os adversarios políticos foi moi intensa, con longas penas de cárcere e execucións, que se prolongaron durante case toda a ditadura.
- A política de desenvolvemento, durante os anos sesenta e setenta, rompeu o illamento e favoreceu o desenvolvemento económico. Aínda que a ditadura mantivo o seu inmovilismo político, o nivel de benestar e consumo das clases medias mellorou moito. A grande afluencia de turismo estranxeiro contribuíu á modernización dos costumes.

Durante todo o franquismo a oposición democrática actuou na clandestinidade. Aínda así, a partir dos anos sesenta, as folgas obradeiras e as protestas estudiantís foron frecuentes, aínda que eran duramente reprimidas.




TABALECO COA MANE 2
Cal destas imaxes asocia a autarquía e cal á política do desenvolvemento? Por que?

COMPRENDE, PENSA, INVESTIGA...

- 1 Descubre con axuda do dicionario por que se chama «guerra civil» á de 1936-1939.
- 2 Completa no teu caderno este cadro referido á Guerra Civil.
- 3 En que dúas etapas se divide o período da ditadura de Franco? Cales son as súas características?
- 4 Busca en Internet moedas españolas da época de Franco. Describe as imaxes e as lendas que aparecen nelas e explica o seu significado no teu caderno.
- 5 Busca o significado das palabras clandestinidade e autarquía.

Causas	Consecuencias

Fuente: Cano, Fernández, Kelliam & Marchena, 2015, pp. 106-107.

Anexo 2: Audiovisual producido por la oficina de turismo local (<http://www.concellodeoia.es>)

Anexo 3: Imágenes de la República y la Guerra Civil, algunas de la localidad



Se cumplen 85 años de la proclamación de la II República española. (14 abril de 2016). Recuperado de:

<http://www.historiadeiberiavieja.com/secciones/historia-contemporanea/se-cumplen-85-anos-proclamacion-ii-republica-espanola>



Mujer votando por primera en un colegio de Sarriá, 1933. Capel, R. (1 de outubro de 2015). Clara Campoamor, la larga marcha hacia el sufragio femenino. El mundo. Recuperado de:
<http://www.elmundo.es/la-aventura-de-la-historia/2015/10/01/560d59d522601d30448b4585.html>.



Brasilino Álvarez, alcalde republicano de A Guarda. Fuente: Noya, 1996, p. 150.



Francisco Franco Bahamonde. Una guerra olvidada. La narrativa española. (14 de agosto de 2014). Recuperado de:
<https://unaguerraolvidada.wordpress.com/>



La verdadera guerra. Una macabra partida de ajedrez. (9 de marzo de 2009). El País. Recuperado de:
https://elpais.com/sociedad/2009/03/09/album/1236553201_910215.html#foto_gal_1



Colegio de los Jesuitas en Camposancos. La libertad es un bien muy preciado. Campo de concentración de Camposancos (Pontevedra). (s.d.). Recuperado de:
<http://www.asturiasrepublicana.com/libertad15-pon5.html>



Acto de homenaje e inauguración del monumento a los prisioneros republicanos fusilados en el cementerio de A Guarda en 1986. La libertad es un bien muy preciado. Campo de concentración de Camposancos (Pontevedra). (s.d.). Recuperado de
<http://www.asturiasrepublicana.com/libertad15-pon5.html>



Monumento a los prisioneros republicanos fusilados en el cementerio de A Guarda. Uris Guisantes, J. A., e Ferreira, A. (s.d.). Fosa común. Recuperado de
http://www.galiciasuroeste.info/varios/fosa_comun.htm

Anexo 4: Verano, H. (26 de febrero de 2014). *El Intermedio Víctimas del Franquismo*. Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=WR5g2w-JXg8>

Anexo 5: Carta escrita por un maestro la noche anterior a ser fusilado.

A ti, madre querida, para ti, madre de mi alma, es esta mi última carta. En ella te mando mi último abrazo, mi último beso. Y con ella mi último recuerdo, si mamá, pues tú has ocupado mi mente hasta el último instante que me quedó de vida.

Quiero que no sufras por mí. Ya que la vida ha sido tan cruel conmigo, ya que me ha castigado tan duramente, sé tu fuerte. Piensa, madrecita en los otros seis hijos que te quedan. Añádele ya al cariño que le profesas, el que me tenías a mí, aunque dejes un poquito para tu hijo muerto, para tu Antonio. (...) ¿Qué vale mi vida comparada con la tuya? Nada. (...)

Y por última vez te pido que me perdones por todos los sufrimientos que te he hecho pasar en todo el lapso de mi corta vida. Pues tu perdón lo es para mí todo. ¡El perdón de mi madre! ¡El perdón de lo que más quise en este mundo! (...)

Madre mía, ya que el pulso me falla, ya que las lágrimas me vendan los ojos, y el dolor me trastorna el cerebro, y

aquí quiero dar fin a esta carta, la última que he de escribirte, la última de mi vida.

Madre queridísima, mi último adiós para ti, mi adiós postrero. Mi último recuerdo para ti.

Adiós para siempre, mamáña.

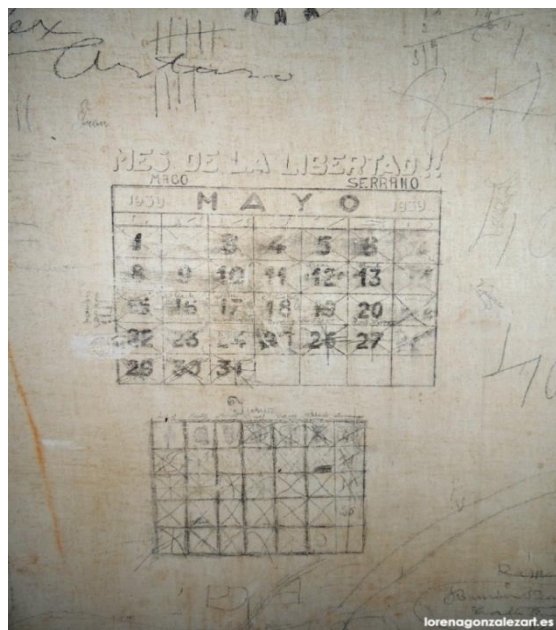
Tu hijo. Antonio.

Anexo 6: Audiovisual y lectura de un artículo de Alonso, S. (4 de setembro de 2012). Camposancos pierde su memoria. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/ccaa/2012/09/04/galicia/1346782528_276077.html

Anexo 7: Proxecto Universitario Nomes e voces. (2009). *Nomes e voces*. Recuperado de <http://www.nomesevoces.net/>



"Paisaxe idílica". Fonte: Archivo personal de Lorena González (pintora y fotógrafa oíense).



"Mes de liberdade". Fonte: Archivo personal de Lorena González (pintora y fotógrafa oíense).

Anexo 8: Audiovisual conservación del monasterio. Vía Televisión. (9 de diciembre de 2010). *Pasado, presente y futuro del Monasterio de Oia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zCtBYaMzkbM>