

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 375 ENERO-MARZO 2017



Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria I

Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education

Andrés Domínguez Almansa
Ramón López Facal



IV CENTENARIO
DE LA MUERTE DE
CERVANTES



Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria¹

Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

Andrés Domínguez Almansa

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes de magisterio. Se ha basado en la incorporación de la investigación sobre una dimensión del patrimonio inmaterial, como invisible u ocultado. Se contrastan los resultados con los obtenidos al aplicar el modelo en aulas de educación primaria durante la etapa de prácticas formativas. La finalidad del estudio ha sido comprobar si la educación patrimonial puede ser un instrumento eficaz para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo de competencias cívicas entre el alumnado de primaria. Se parte de una concepción de patrimonio que trasciende la dimensión histórico-artística tradicional. Se ha incorporado la indagación sobre patrimonios incómodos o en conflicto como víctimas y lugares de memoria relacionados con la guerra civil española. La investigación de tipo interpretativo, ha seguido una metodología cualitativa que compatibiliza el método etnográfico con el estudio de caso. Se ha atendido tanto al proceso seguido en las aulas universitarias de formación del profesorado como a su aplicación y desarrollo posterior en aulas de educación primaria. Se han seleccionado dos tipos de muestras, ambas incidentales: un grupo voluntario de 74 estudiantes de magisterio, realizándose un estudio de

⁽¹⁾ Investigación financiada por el Plan Nacional de I+D (EDU2015-65621-C3-1-R).

caso analizando los resultados de dos de esos alumnos que trabajaron colaborativamente durante sus prácticas formativas, con dos grupos de escolares de 4.º y 5.º curso de educación primaria en una localidad rural. Los maestros en formación han asumido y desarrollado un modelo para la enseñanza y aprendizaje que incorpora la dimensión racional y la emocional del patrimonio para la construcción de identidades, aplicándolo con éxito en aulas de primaria.

Palabras clave: Educación patrimonial, enseñanza primaria, formación de profesores, patrimonio conflictivo.

Abstract

This paper presents the results of a study on the development of the professional competence of students training to become primary education teachers. This study is based on incorporating research on immaterial, invisible or hidden heritage into education. The results are contrasted with those obtained when applying the model in the primary classroom during teaching practice. The objective of the study was to test whether heritage education can become an effective tool in the initial stages of teacher training and in the development of civic behaviour among primary school pupils. Our basis is a concept of heritage which transcends the traditional historical-artistic dimension. We have incorporated research on uncomfortable or conflictive aspects of heritage, such as places relating to the memory of the Spanish Civil War. Our interpretative research followed a qualitative methodology, thereby making the ethnographic method compatible with the case study. Attention was paid both to the process followed in teacher training classes at university and its subsequent application and development in the primary education classroom. Two types of samples were selected for the study, both of which were incidental. The first consisted of a group of 74 teacher training students. In the second, a case study was carried out analysing the results of two of those students who, during their period of teaching practice, worked in collaboration with two groups of pupils from the 4th and 5th years of primary education in a small rural village. The trainee teachers employed and developed a teaching and learning model incorporating both the rational and emotional dimensions of heritage in order to construct identities, which they then applied with success in the primary classroom.

Key words: Heritage education, primary education, teacher training, conflictive heritage.

Introducción

Existe una representación social sobre qué es patrimonio. Suele asociarse a hitos singulares de la naturaleza o a conjuntos histórico-artísticos

monumentales descontextualizados. Habitualmente no se produce una identificación racional ni emocional, se aceptan acríticamente. Comprender otros patrimonios implica abrirse a nuevas realidades que pueden suscitar emociones que mueven a la reflexión.

Una concepción más compleja del patrimonio puede tener relevancia educativa. El patrimonio es el producto de adhesiones individuales o colectivas mediante un proceso de identificación o establecimiento de relaciones de pertenencia con algo (Fontal, 2004, 2011). La educación posibilita un marco de reflexión propiciador de procesos de identificación patrimonial consciente y crítica. Los elementos materiales e inmateriales son necesarios para conferir a algunas cosas una dimensión emocional y convertirlos en un bien patrimonial (Prats & Santacana, 2009a y 2009b). Pero deben integrarse en un contexto, en el paisaje del que forman parte, entendido como un bien patrimonial, que permite construir conciencia ciudadana o identidades sociales (Busquet, 2010; Domínguez y López, 2014 y 2015a). También como espacio vivencial (Benayas y López, 2010) donde trabajar distintos elementos con potencial para convertirse en patrimonio. Incluyendo aquellos que pueden resultar incómodos o no deseados (Prats, 1997 y 2005) adquiriendo así el paisaje una dimensión cívica (Consejo de Europa, 2000).

En esta investigación se ha planteado incorporar esta concepción del patrimonio en la formación del profesorado para valorar si contribuye a desarrollar y mejorar su competencia profesional. Se ha considerado que ésta puede mejorar al asumirse una conciencia crítica y activa que implique reconocer la importancia de investigar en el entorno para propiciar procesos de construcción de identidades sociales inclusivas, posibilitando el desarrollo de prácticas innovadoras relacionadas con la educación patrimonial. El análisis de los resultados del profesorado en formación durante su etapa de prácticas permite comprobar en que medida han logrado mejorar su competencia docente.

Patrimonios conflictivos: víctimas, espacios de sufrimiento y memoria

Asumir el patrimonio como una relación entre personas y bienes implica una dimensión ética, no técnica. Para reconocer algo como patrimonio se necesita legitimación social y un discurso de identidad no exento de disputa ideológica (Estepa, Domínguez & Cuenca, 1998; Prats y

Hernández, 1999). Hay patrimonios incómodos (Prats, 2005) que se convierten en conflictivos. Entre ellos los generados en los procesos de identificación con las víctimas de la guerra civil y el franquismo como símbolo de la recuperación de la memoria histórica para un sector activo de la ciudadanía. La formación de un profesorado competente debe incorporar una perspectiva crítica sobre el pasado y los problemas del presente (Domínguez y López, 2015b). Para ello parece conveniente posibilitar un conocimiento basado en la adquisición de competencias sociales, promoviendo la reflexión en contextos de indagación y avanzando realidades social y éticamente más integradoras que hagan aflorar el conflicto como mediador de consensos socialmente más aceptables.

Cuesta (2014, 21) propone romper las rutinas de la cultura escolar, reinventando su espacio en escenarios más propicios, virtuales o físicos, “que hagan posible un uso público del conocimiento histórico elaborado dentro del contexto de los centros educativos. Utilizando como método de análisis racional y emocional del presente la razón del sufrimiento de los vencidos” y sus voces rescatadas del pasado. Una historia con memoria que incorpora el conocimiento de quienes lucharon por una realidad más justa o, ante la banalización de la condición humana, integra la historia del sufrimiento (Cuesta, 2014 y 2015). Las víctimas del golpe de 1936 pueden formar parte del patrimonio al descubrir y reflexionar sobre los paisajes cotidianos asociados a ellas o los espacios dedicados a su memoria. Así, los entornos locales pueden desempeñar un papel didáctico, resignificados por un conocimiento histórico facilitador de procesos de identificación con los paisajes cotidianos y su reubicación en memoria colectiva (Domínguez y López, 2014 y 2015a). A su vez, la memoria, contribuye a desarrollar procesos de identificación con elementos ocultos dignos de convertirse en bienes patrimoniales, ya que el patrimonio se nutre de identidad y memoria. Esos patrimonios, sin dejar de ser locales, serán también localizados (Prats, 2005) ya que su interés va más allá del de la comunidad donde se ubican.

Sobre estos supuestos se ha desarrollado una investigación con estudiantes del grado de Magisterio de educación primaria (Facultad de Formación del Profesorado, USC-Campus Lugo) durante el curso 2015-2016. Se pretendía comprobar la capacidad del profesorado en formación para asumir un concepto cívico de patrimonio, de elaborar propuestas acordes con ello y, como prueba de su progreso en la adquisición de

competencias profesionales, trasladar esta perspectiva al alumnado de primaria, mostrando capacidad de traducir los discursos didácticos en prácticas escolares reales .

Este objetivo general se ha concretado en otros específicos:

- Capacidad de indagar en el medio y vincular en su práctica profesional investigación e innovación. Asumir la necesidad de investigar para conocer.
- Desarrollar competencias sociales: descubrir en el entorno escenarios de la política de exterminio implantada tras el golpe de 1936. Acercamiento a las víctimas y su invisibilidad desde el plano racional y emocional. Valorarlo como un problema relevante en educación primaria.
- Questionarse sus representaciones sociales sobre patrimonio: evaluar la posibilidad de contemplar las víctimas y los lugares asociados como un bien patrimonial compartido colectivamente.
- Desarrollar la competencia profesional de trabajar colaborativamente, diseñando y desarrollando propuestas para la práctica docente.
- Aplicar la experiencia adquirida en las aulas universitarias en el practicum de magisterio, mediante proyectos que fomenten procesos de identificación patrimonial en el entorno.

Metodología

Se parte de la idea de que la responsabilidad del encargado de formar profesorado, su actitud y su práctica docente adquiere especial importancia al convertirse en un referente para el desempeño profesional posterior. Para promover un modelo de enseñanza crítica es necesario adoptar procedimientos críticos en la formación inicial del profesorado (Johnston, 2006), entre ellos recurrir a la investigación o indagación en el medio, enseñar a cuestionar estereotipos y acercar al alumnado a una concepción del patrimonio que incorpora la memoria del sufrimiento y su aplicación en los paisajes cotidianos.

Este estudio se fundamenta en la tradición de las investigaciones cualitativas (Flick, 2004) y ha tenido en cuenta la investigación interpretativa (Erikson, 1989). Se ha adoptado una perspectiva holística, integrando el método etnográfico (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2005; Sandín, 2003) incorporando el estudio de caso (Stake, 1994) junto al etnográfico para la parte correspondiente a las aulas de primaria. Se ha focalizado el proceso educativo en el aula que pasa por la descripción y el análisis de los procesos.

La investigación se ha estructurado en dos fases, con varias sesiones cada una. La primera se ha desarrollado durante los meses de septiembre a diciembre de 2015 con alumnado de tercer curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria. Se ha tratado de una muestra incidental de 74 estudiantes. La segunda, un estudio de caso, se ha centrado en el seguimiento de dos de los maestros en formación que habían participado en la primera fase y que, previamente, habían manifestado su interés en trabajar en CC.SS desde una metodología crítica. Se han analizado las actividades y resultados obtenidos en su etapa de practicum en un colegio rural de la provincia de Lugo, en 4.º y 5.º cursos de primaria, durante los meses de febrero a abril de 2016.

Los instrumentos principales para la obtención de datos generados en la primera fase han sido las narrativas individuales y grupales solicitadas al alumnado de magisterio y sus propuestas finales de diseño de actividades para educación primaria. Los correspondientes a las prácticas formativas de los dos alumnos en contexto escolar han sido: grabaciones realizadas con el alumnado de primaria y un cuaderno cubierto en su entorno familiar, así como los diarios de observación y una reflexión final de ambos profesores en formación. Se ha procedido a acotar los datos para acometer una reducción, relativizarlos, hacerlos inteligibles y transformarlos para obtener resultados (Taylor & Bogdan, 1984; Rodríguez, Gil & García, 1999; García Llamas, 2003). Para ello, no se ha optado por el establecimiento de categorías de análisis previas a la investigación, sino, una vez analizadas las producciones surgidas en el contexto de innovación, identificar elementos comunes que signifiquen adquisición de competencias por el profesorado en formación.

Primera fase: formación inicial

Se ha recurrido en primer lugar a una actividad ya verificada en anteriores estudios (Domínguez y López, 2015b). Los estudiantes, organizados en

17 grupos pequeños salen del aula para averiguar qué existió antes en el espacio que ahora ocupa un moderno hotel y qué acontecimientos relevantes sucedieron allí: un antiguo cementerio, ejecuciones, una fosa, retazos de memoria y un pasado oculto. Se completa con un itinerario urbano para reconocer vestigios invisibles frente a otros visibles que perpetúan la memoria de la dictadura en edificios próximos

Posteriormente en el aula se les han proporcionado diversas fuentes con gran carga emocional para reconstruir una historia con memoria, desde lo local a lo global: aportaciones historiográficas; un documental; consulta de la base de datos www.nomesevoces.net sobre las víctimas en Galicia y trabajo con fuentes orales, causas militares, registros de defunciones y memorias escritas, documentos que, junto a los datos recogidos en las salidas al entorno, permitieron una primera puesta en común basada en el diálogo y la reflexión compartida.

En una segunda etapa se ha analizado en el aula la escasa o nula atención a estos temas en la educación obligatoria y se debatió sobre la pertinencia de integrar el sufrimiento sin bandos en vez del discurso, heredado de la dictadura, que sitúa a perpetradores y víctimas en un mismo plano (Domínguez y Santiago, 2014). Se cuestionaba si conocer la barbarie evita su repetición o es necesaria una educación empática, racional y comprometida con los derechos humanos. Tras el debate sobre las dificultades de incorporar este tema en la educación primaria se analizó una propuesta centrada en la localidad costera de O Pindo (A Coruña) en la que se vive un conflicto entre detractores y defensores de la protección como parque natural de un singular paraje granítico. En ese entorno redescubren la memoria de las víctimas, en una cueva, refugio de huidos en 1936, detectan un nombre grabado: la percepción de este espacio adquiere con ello una nueva dimensión patrimonial al incorporar también una historia con memoria.

En la etapa final, después de una vista a determinados lugares de memoria en la ciudad de A Coruña y del visionado de documentales sobre situaciones de la violencia en otros contextos distantes (Ruanda, y también entre primates bonobos) se les solicitó el diseño de propuestas concretas para la educación primaria realizadas por grupos, pero expuestas y debatidas colectivamente.

Segunda fase: práctica didáctica con escolares de primaria

Dos maestros en formación que compartieron la etapa de prácticas en un mismo centro del rural continuaron este modelo de trabajo cooperativo: Investigaron los recursos del entorno y repararon en un monolito erigido en un lugar alejado del colegio en el que se recuerda a un grupo de mujeres y hombres asesinados en 1937. Decidieron diseñar y desarrollar una actuación que incluía este memorial además de otros elementos singulares del paisaje local, como una torre medieval, una escultura de un ciervo o una fuente con un grupo escultórico.

Comenzaron por proyectar en sus aulas imágenes de esos hitos para apreciar si el alumnado los conocía, ubicaba, les daba significado y aprecio. En una nueva sesión, utilizando un pequeño dossier de elaboración propia y uso individual, y con el apoyo de una presentación informática, se aportaron imágenes sobre: la fundación de un sindicato agrario local en el primer tercio del siglo XX; una composición con imágenes de un fusilamiento, el grabado *A derradeira lección do mestre* (Castelao) y la foto de un maestro de la localidad asesinado en 1936 recordado en el monolito; otra composición con una foto de hippies y otra de presas del franquismo; y una tercera con filas de personas huidas de la guerra civil y de la actual de Siria. Se solicitó a los escolares que eligiesen una palabra en pequeños grupos para definir cada escena que discutieron entre todos. Se pidió que completasen la tarea individualmente, en sus casas, plasmando por escrito lo que representaban o las emociones que suscitaron.

Posteriormente se realizó un itinerario por la localidad para contextualizar procesos de la historia local, algunos relacionados con las imágenes trabajadas, y especialmente el monolito memorial. Comprobaron por último la identificación con los monumentos, sus razones, si cambiarían algo y si les interesaba que la memoria del sufrimiento esté presente en su localidad.

Los datos: del método al compromiso (primera fase)

Se han seleccionado algunos datos significativos sobre la valoración de la experiencia en las aulas universitarias para comprobar el desarrollo de competencias. Identificando como elementos más relevantes: la

importancia de un método basado en la innovación; la utilización de fuentes documentales como recurso didáctico para aunar los planos racional y emocional; la empatía como vía de compromiso y capacitación crítica. Lo que se ha traducido en unas reflexiones y propuestas de aplicación didáctica acordes con estas valoraciones.

Sobre el método de trabajo:

El tratamiento de este tema hizo que reflexionásemos mucho, naciendo un profundo interés (Grupo B: GB)

... para los niños es mucho más representativo tratar el tema como nosotros. (GE)

... de una manera diferente a como se presentó en nuestra etapa escolar. (GI)

Sobre el trabajo con fuentes:

... no conocíamos esta realidad (...) nuestros maestros se guiaban por los libros de texto. (GN)

... nos pusimos de acuerdo sobre la importancia de las fuentes orales (...) comprender mejor de una forma más cercana. (GD)

... hemos podido apreciar el valor de la memoria y nos ha dado empuje para preguntar a nuestros mayores (...) nunca es tarde para entender las ciencias sociales desde un punto de vista crítico. (GF)

Sobre la actitud empática y crítica:

... es muy triste llegar a la Universidad sin saber nada de las víctimas. (GE)

... No teníamos en cuenta el miedo, ni todo lo que generó en la sociedad actual (...) hizo reflexionar y muchas emociones. (G.B)

... es realmente triste que quede oculto (...) justificándose con la estabilidad política que supuso la transición. (G.H)

... aprendimos a ver Lugo (...). Descubrimos su memoria oculta (...) que no es ni la mitad de reconocido que el glorioso pasado romano (GN).

La valoración del grupo GQ, del que formaban parte los alumnos que protagonizaron la segunda fase en el colegio de primaria (identificados como AC1 y AC2) es muy similar:

[Método] ...revolucionario (...) fue totalmente constructivista a través de un descubrimiento guiado.

[Uso de fuentes] Ninguno de los materiales que estamos acostumbrados a ver en la escuela podrían relatar mejor lo que esas personas contaban entre lágrimas.

[Empatía] ...es muy importante la memoria de aquellas personas que sufrieron tanto directa como indirectamente.

Dificultades que preveían para incorporar una actuación similar en la educación primaria:

59 señalaron la oposición de las familias, por ideología, protección o productividad

... piensan que lo mejor es seguir el libro y que al fin del curso esté terminado (Alumna-mujer-1: AM1)

... pensarían que no tienen edad suficiente (...) o que los profesores estamos para otra cosa. (AM2)

... quizás no estén de acuerdo debido a la ideología... (AH1)

42 apuntaron al profesorado por el sometimiento a las familias y las rutinas escolares y, en menor grado, por ideología

... no me apoyarían y no se hablaría bien de mí (AH2)

... puede que no estén de acuerdo con mi forma de pensar. (AH3)

... considerando que es un tema tabú que va a incomodar a las familias o que no es apropiado. (AM3).

Ocho al alumnado:

... tema aburrido y poco interesante (...) en niños con una cierta sensibilidad emocional, puede despertar terror. (AM4).

Todos manifestaron voluntad de cambio, confiando en el futuro, dialogando con la comunidad o convencidos del efecto de propuestas atractivas o justas:

... espero y creo, que la sociedad haya avanzado (...) seremos generaciones sin miedo a cambiar el sistema e introducirán estos temas. (AH4)

... el maestro. Si tiene claro el cómo y el porqué será muy fácil defender su aplicación. (AM5)

... debemos hablar en términos de víctimas y asesinos (...) sean del bando que sean (...) no creo que ningún profesor (...) ni padre pusiera alguna objeción. (AM6)

Como estas reflexiones son previas a que se les presente un modelo de propuesta didáctica, la mayoría no concreta propuestas, recurriendo, en casos, a su experiencia reciente:

... una pequeña excursión (...) o una actividad de descubrimiento por parte del alumnado. (AM8)

Preguntaría a los niños que saben (...) que averigüen en su entorno (...) los llevaría a conocer los lugares (...) a una charla de las víctimas. (AM9).

Uno expresó que “el principal problema estaría en mi. Rechazo seguir el libro de texto (...) pero tampoco sabría que metodología seguir” (AM10), lo que propició un convencimiento colectivo de ser parte del problema y de la necesidad de trabajar con una propuesta-guía. Uno de los alumnos que posteriormente continuaron esta práctica en primaria (AC2) señaló a profesores y padres como problema y lo resolvería con su método, del agrado del alumnado y facilitador de la comunicación con las familias, mientras que el otro lo expresó como un problema de la sociedad en general y consideraba “...emplear el entorno y todo lo que allí aconteció” (AC1).

La fase culmina con la elaboración de propuestas (17) caracterizadas por su diversidad y riqueza, con investigaciones previas recorriendo paisajes y memorias (Grupos: F, O, K, B, D, G, N). Implicación impredecible al inicio del proceso: “... trabajar desde un punto de vista diferente (...) nos motiva a investigar más para poder transmitirlo mejor a nuestros futuros alumnos” (GC).

Once se centraron en entornos concretos: el callejero urbano, lugares con valor patrimonial que resignifican con el conocimiento de las víctimas o espacios en los que se rememora la barbarie

... esta singular construcción permaneció olvidada (...) destacar la relevancia por ser un escondite para los escapados. (GD)

... relacionar las cuevas con las personas que allí se escondieron (...) Si la guía no lo sabe, el alumnado puede proponerlo para que lo cuente. (GN).

Es común la renuncia a métodos expositivos con especial rechazo al libro de texto: “... hecho por una poderosa editorial que probablemente consiguió poder gracias a como acabó la guerra” (GC). Promueven la participación, la indagación y la experimentación emocional: “Les

prohibiremos jugar en el recreo (...) porque lo digo yo (...) [pero] no vamos a prohibir (...) les explicaremos que era lo que se hacía...” (GD). Los derechos humanos, la empatía con las víctimas, la necesidad de desvelar la memoria oculta y desarrollar conciencia crítica son las principales motivaciones de las propuestas en las que no se rechaza la problematización del presente: “...incitarles a querer conocer, a luchar por un mundo mejor” (GA), prestando atención al asesinato de los estudiantes de Iguala (GÑ), la guerra Siria (Grupos P, H, I, K) o a su propio entorno “...las declaraciones del alcalde: *los muertos del franquismo lo merecían*” (GG).

Alientan actuaciones fuera del aula: recuperar memoria, difundir trabajos en la comunidad, promover actos cívicos: “...redactar una carta al ayuntamiento para que sea partícipe y deje en manos de la ciudadanía la opción de mantener o no ese monumento franquista” (GB); “Prepararían un cuento o un poema y lo leerían delante del monolito que recuerda el lugar de su muerte” (GF).

Sus conclusiones fusionan lo que han experimentado como positivo y lo que querrían trasladar a su alumnado: tema, método, emoción y compromiso:

... que conozcan los hechos ocultos (...) debido a nuestra experiencia personal, investigar (...) reflexionar de manera crítica (...) verle utilidad a la historia. (...) Nos enseñaron a memorizar mucho y a sentir muy poco (...) a través de los sentimientos serían capaces de ponerse en la piel de las víctimas (...) y que entiendan que está en su mano que nada de esto vuelva a acontecer (...) cada vez descubrimos más recursos didácticos (...) sacar partido al entorno propio (...) pues hasta en el lugar más inesperado hay historias ocultas como el caso de los escapados al monte de O Rañadoiro o A Cova do Ladrón (GG).

... fomentar el recuerdo de las víctimas (...) por ello como dice el poema de Marisa Peña: “Mientras me quede voz hablaré de los muertos tan quietos, tan callados, tan molestos. (GP).

... reivindicar la memoria, no solo como acto de justicia, también como punto de partida (...) que reivindique la crítica como medio para la transformación social (GM).

... dice el libro *El lápiz del carpintero* “la injusticia que causa los padecimientos sociales es, en el fondo, la más terrible maquinaria de la destrucción de las almas”. Lo hemos aprendido gracias a la realización de este trabajo y a todas las clases (G.L).

... está muy bien que se hagan todos estos eventos para el recuerdo de las víctimas pero es insuficiente ya que las nuevas generaciones desconocen la historia que hay detrás de esos nombres de las placas (GO).

El grupo GQ en el estaban los alumnos AC1 y AC2 coincide:

... se partirá de su propio entorno (...) más conocimientos desde una perspectiva diferente a la de los libros de texto, atendiendo al papel de las víctimas, a través de la propia investigación (...) adquirir una mayor conciencia social y un pensamiento crítico (GQ).

Los datos obtenidos de la Reflexión Final (primera fase) revelan la aceptación de las víctimas como integrantes del patrimonio, lo que era previsible, pero interesan sus argumentos, denunciando la invisibilidad del sufrimiento, responsabilizando a la sociedad o al proceso transicional:

... se interiorizó como algo normal 40 años de dictadura, algo que teníamos que eliminar lo antes posible (Reflexión Final, Alumna Mujer-1: RFAM1)
... “remover algo que nadie deseaba” palabras de políticos que carecen de sentido, pero no de votos (...) más de 2.000 fosas sin tocar. (RFAH1)
Si no se tratase de enterrar el pasado tratarían a las víctimas como a las del yihadismo (RFAM2).

Pero su crítica se centra también en el actual modelo educativo e incluso en la constitución de memoriales sin un acompañamiento acorde con el fin pretendido:

La forma de tapanlo está visible en la educación (RFAH2).
...una utopía, visto como se están llevando las clases en la actualidad (RFAM3).
... no se trata únicamente de realizar conmemoraciones o de construir monumentos o placas (RFAM-3).
Es curioso cómo algunos pretenden dar importancia a las víctimas, colocando una estatua (...) después dejarlo descuidado y no darle más utilidad (RFAM2).

Finalmente, se valora unánimemente el papel que debe desempeñar esta nueva dimensión patrimonial en de la educación primaria pública:

... que desde edades tempranas interpreten las guerras (...) Deberíamos ser capaces de pasar por delante de una placa, o de un monumento y pararnos

(RFAM4).

... educación sin censuras y aprovechar al máximo su entorno. (RFAM5)

... tengo claro como futuro docente que (...) el pasado incierto solo hace abrir más las heridas, y la memoria debe ser la encargada de cerrarlas (RFAH1).

La argumentación en esta etapa de los alumnos AC1 y AC2 ha sido similar:

... solidaridad, acción altruista y empatía son los valores más importantes (...) Por eso trabajar aspectos como los derechos humanos en la Educación Primaria: para que esto florezca, desde esa etapa que el poeta R. M. Rilke consideraba su patria, la infancia. (AC1).

Durante el período escolar y los años siguientes no tuvimos una formación en historia de la humanidad decente (...) A partir de un reconocimiento que otorgue dignificación podemos llevar a cabo una didáctica internacionalista (...) enfocada en lo que se perdió no en quien ganó y así reconocer quien es siempre la víctima” (AC.2).

Los datos: del compromiso al aula de primaria (segunda etapa)

Se trataba de comprobar la capacidad de aplicar método y apertura de procesos de identificación patrimonial en cualquier contexto educativo. El maestro en formación AC1 se basó en contenidos previstos para 4.º de primaria: el paisaje. Sus alumnos se identificaban con lo “natural” como símbolo de entorno protegido:

¿que podríamos hacer para proteger nuestro entorno? (...) decidieron formar una patrulla de vigilantes para proteger los alrededores del colegio (...) de forma voluntaria comenzó un proyecto (...) durante los recreos para recoger desperdicios y concienciar (...) sorprendente (...) dispuestos a perder los recreos que les tocase actuar (...) lo veían como una forma de aprender y jugar. [Se mantuvo tras su marcha del centro]. Diario Observación / DOAC1).

En 5.º (AC2) trabajaron literatura gallega con Rosalía de Castro y el poema *A xustiza pola man*, en el que una madre venga la muerte por hambre de sus hijos matando al opresor:

No comprendiendo hasta que identificaron su sentir (...) Trabajaron emociones, llevadas a contextos actuales (...) estableciendo paralelismos con

personajes reflejados en el poema. Sin dejar de condenar la violencia, se entiende el sufrimiento del pasado y el valor de la justicia, al mismo tiempo que cambia la mirada sobre el poema y su autora. Experiencias válidas “para enlazar con el Día de la Mujer Trabajadora (...) iniciativa conjunta que decidimos reivindicar a través de un acto (...) que dio lugar a reflexiones (...) cuestionándose porqué un Día de la Mujer y no del hombre. Uno contestó: “para que carallo queremos un día os homes, se xa viven coma reis”. (...) asimilan la desigualdad y porqué la reivindicación feminista. (...) La primera celebración fue en 1936, se reflexionó sobre la siguiente vez y que ocurrió en el período intermedio, algo que nos serviría para la propuesta futura. (Reflexión Final Conjunta / RFC; DOAC1 y DOAC2).

Constataron que el tema de la memoria en el ámbito local no deja indiferente al profesorado en ejercicio. Antes de presentar la actuación: “mi tutora, jefa de estudios, preguntó por el tema, (...) porque crea conflicto, intenté restarle importancia para no alarmar” (DOAC2); “... preguntó por la propuesta pero nunca la cuestionó” (DOAC1).

Con el desarrollo de las sesiones específicas de trabajo demostraron su capacidad para descubrir y valorar las identificaciones patrimoniales del alumnado (Grabación Primera Sesión. 4.º y 5.º: GPS4.º y GPS5.º). Los escolares aceptaron mayoritariamente la torre medieval por estar próxima, su tamaño o antigüedad. En 5.º también la estatua del ciervo, por representar la naturaleza y el sitio donde se ubica y en 4.º una niña asocia la fuente alegórica de la infancia con las fotos de su primera comunión, estimulando la memoria de otros. El monolito de las víctimas no despierta interés, por alejado, carente de atractivo y sentido. Excepto para una alumna de 4.º que lo asocia con gente que “murió o mataron”. La respuesta de esta alumna pone a prueba la capacidad del profesorado en formación para expresar opiniones críticas basadas en la experiencia y reflexionadas en relación con la adquisición en competencias sociales:

Su caso fue demoledor, los demás profesores/as la definían coma vaga y mentirosa. Que solo le interesaban las artes. Pasando por alto su sensibilidad hacia cuestiones sociales que manifestaba haciendo dibujos que asombraban a sus compañeros (...). Su respuesta me sirvió para comprobar que se premian los discursos y no las actitudes (DOAC1).

Al mismo tiempo utilizan estrategias didácticas que promueven reflexiones entre su alumnado. En la primera sesión (GPS4º; GPS5º) se observa como “gracias a la conciencia creada en la celebración del Día

de la Mujer Trabajadora” (DOAC2) va descubriendo la barbarie bien centrándose en nombres (5.º) o mediante la fecha que los acompaña, 1937 (4.º), lo que estimula el interés investigador, que incrementa en la siguiente sesión (Grabación Segunda Sesión 1 / GSS14º y GSS15º), cuando las imágenes del pasado van cobrando sentido y despertando emociones. No sin dificultad, por ejemplo en el caso de la imagen del asociacionismo agrario, en 4.º se recurre a que imaginasen que tuviesen que reclamar más recreo, para conseguirlo se juntarían y harían fuerza. Con diferente impacto emocional, todas las imágenes les permiten acercarse al sufrimiento. Incluso una niña de 5.º pregunta al maestro en formación si él podría ser el maestro asesinado del monolito, que contemplan fotografiado. Ambos califican la experiencia con las palabras “miedo” y “tristeza” pero “no se acobardaban y querían saber más” con actitud “rebelde ante la injusticia” (DOAC1; DOAC2; RFC), muy notoria al ver las filas de exiliados españoles del 39 y los sirios de hoy o al comparar hippies y presas del franquismo: a pesar de que ambas imágenes carecen de color piensan que no son de la misma época, contraponiendo “alegría” y “tristeza”, asociada también al monolito.

Otro dato relevante es que consiguen que su alumnado d sentido a la recuperación de la memoria, compartiendo imágenes del pasado y emociones con sus familias. (Cuadernillos 4.º y 5.º / CC4.º, CC5º, GSS24.º y GSS2-5.º). Se observa que, la mayoría aporta comentarios que inciden en los conocimientos y emociones ya experimentadas. Dándose cuenta “del interés de la memoria de abuelas/os” (DOAC1; DOAC2). Lo que propicia, en ambas clases, puestas en común en torno a las víctimas. Una niña de 4.º reprodujo una frase de su abuela: “a miña escola foi o campo e o meu mestre o sacho” cuyo éxito hizo que se decidiese escribir y permanecer en el encerado (DOAC1) además del interés suscitado al saberse que conoció a la hermana del maestro asesinado.

La sesión dedicada a la salida de campo, permite comprobar a los maestros en formación como su actuación despierta el interés más allá de la escuela (Grabación Tercera Sesión Conjunta: GTSC; DOAC1; DOAC2), con la colaboración inesperada de acompañantes que aprovecharon la expectación de los escolares para aportarles conocimientos sobre el monolito y su entorno: un profesor de secundaria, el cura del lugar donde se sitúa el monumento, partidario de la memoria, y la madre de un alumno de 5.º que lo estimuló para que llevase un trabajo escrito sobre lo acontecido.

Como colofón de la actuación es necesario destacar su competencia para promover el espíritu crítico y la adquisición de competencias sociales que permitan al alumnado tener una visión propia del patrimonio (Grabación Última Sesión: GUS4.º; GUS5.º). En 5., con la aprobación del grupo, un alumno dice: “Yo me siento más unido a la torre porque la podemos ver cada día. El monolito es muy importante, pero está lejos”. En 4.º se aprecia algo similar. En ambos cursos (GUS4.º; GUS5.º) siendo conscientes de la importancia del monolito no acaban de identificarse con él por lejanía y estética. Sin embargo si con su significado, es decir con quienes sufrieron, proponiendo un monumento más atractivo y próximo:

... en cuarto, el cambio experimentado de como identificaban el monolito como patrimonio y que debía darse a conocer fue impresionante. Todos llegaron a la conclusión de que representaba mejor a la localidad que los otros monumentos” (DOAC1)

No se trata de poner una piedra y dejarla en el olvido sino de hacer didáctica (...) Hay lecciones que se aprenden trabajando, y de los niños se aprende solo hay que dejarlos hablar y escucharlos (DOAC2; RFC).

Resultados: proyectar el futuro ajustando cuentas con el pasado

Cuesta (2007) considera que para la formación crítica en didáctica de la historia se debe promover la contramemoria. Aplicado a la educación patrimonial se puede contemplar la perspectiva de los patrimonios en conflicto entendida como un ajuste de cuentas con el pasado. La experiencia, iniciada en el aula de magisterio con el profesorado en formación, ha supuesto que éste apelase a su propia historia-memoria como alumnado. Así, todas las producciones han reflejado la importancia atribuida al método para adquirir un conocimiento histórico útil frente a prácticas memorísticas estériles. También se ha producido un segundo ajuste de cuentas al descubrir con emoción la memoria oculta del sufrimiento en los espacios del entorno y en las fuentes documentales. El exterminio iniciado con el golpe de Estado de 1936 tuvo gran impacto en Galicia (Domínguez, 2008; Preston, 2011; Míguez, 2012). Muchos autores han destacado la relevancia educativa del tema (Valls, 2007; López, 2008; Lamikiz, 2011) pero su tratamiento educativo no ha tenido suficiente desarrollo práctico ni en el ámbito de la formación del profesorado ni en la educación primaria.

La formación a partir de la memoria ha posibilitado una reflexión sobre los procesos de identificación patrimonial que incorpora la concienciación social o ciudadana y las competencias docentes. El profesorado en formación manifiesta que sin conocimientos y compromiso ellos contribuirían también a mantener rutinas estériles de las que, a priori, hacían exclusivamente responsables a las familias o al profesorado en ejercicio.

Los datos muestran que han asumido un modelo de aprendizaje en el que lo racional y lo emocional forman un todo y que patrimonio, memoria e historia crítica pueden conformar identidades individuales y colectivas básicas para aspirar a una sociedad más justa, que responda a la aspiración de Adorno (1998) de hacer del nunca más, de la no repetición de la barbarie exterminadora, el enfoque más importante de la educación. Este modelo se refleja en las propuestas elaboradas colectivamente en el aula, pensadas como oportunidad para retos didácticos ambiciosos en métodos y contenidos, en las que se explicita un compromiso social y ético. Han descubierto en los paisajes y memorias del entorno que la invisibilidad del pasado supone la imposibilidad de problematizar el presente. Al mismo tiempo, ampliaron las fronteras de lo que puede ser identificado como patrimonio, formulando la necesidad de promover procesos de identificación para cuestionar cualquier identidad que pretenda configurarse como única. Llegando como se ha observado, a problematizar el presente, cuestionando la memoria construida en el proceso transicional, que ha permitido, huyendo de cualquier reflexión conflictiva en torno al patrimonio asumible, que se trate con asepsia la simbología del franquismo amparada como patrimonio histórico, al tiempo que permanecen ocultas memorias y espacios con capacidad para configurar nuevos patrimonios inmateriales y materiales.

En lo que respecta a la aplicación práctica de este aprendizaje en las aulas de primaria, se comprueba como un monolito erigido a la memoria de las víctimas ha sido la vía para aplicar el modelo de educación patrimonial debatido previamente en el aula de magisterio. Los dos profesores en formación han mostrado la competencia de aplicarlo en el aula de primaria, ya sea utilizando el paisaje, la literatura o una celebración cívica que podría haber sido un acto banal de no haber tenido la capacidad de convertirla en oportunidad de reflexión y darle utilidad

para la posterior actuación. Ambos comprobaron y demostraron que ocuparse de temas vinculados a la memoria en la educación primaria no genera problemas y si adhesiones, imposibles seguramente en asuntos en que las emociones no tengan un papel tan relevante.

El desarrollo de la actuación ha permitido también poner en valor el trabajo colaborativo, desde la indagación en el entorno hasta el compartir reflexiones sobre la experiencia. Además la competencia se demuestra al ser capaces de a través de una reflexión sobre los monumentos locales, conseguir que su alumnado se interese por la memoria, sepa que está presente en sus entornos, pudiendo acceder a ella y que puede traer malas noticias del pasado. Posiblemente uno de los mayores logros haya sido no imponer el monumento como objeto de estudio sin más, sino promover una reflexión en torno a él. Esto ha posibilitado llegar mucho más allá, en la medida de que más que con la obra el alumnado se identifica con las víctimas como patrimonio inmaterial. Aunque hubiesen preferido tener un recuerdo material más cercano al colegio o más acorde con sus gustos. Esta capacidad de suscitar empatía con las víctimas y la reflexión sobre su recuerdo y lo que este significa, muestra que los maestros en formación han logrado promover una educación basada en los derechos humanos, la adquisición de competencias cívicas y la justicia social.

Conclusiones

Trabajar la historia con memoria y la educación patrimonial, implica que la carga emocional esté muy presente en el proceso como se explicita o subyace en el común de las producciones del alumnado de magisterio y en la experiencia en educación primaria. Por lo que es muy importante que no derive hacia una banalidad de lágrimas sin compromiso. Sino ser un instrumento para interiorizar como el sufrimiento humano se convierte en aspecto fundamental para comprender la sociedad. Desde una didáctica comprometida con el presente y focalizada en el patrimonio, es posible disputar el dominio del pasado a quienes se han adueñado del él y que los derechos humanos y la justicia social no sean simplemente una letra en unos currículos saturados de contenidos como garantía de la inacción.

Se han logrado alcanzar razonablemente los objetivos específicos previstos por lo que se puede afirmar también que se ha cumplido el

objetivo general de la investigación: el profesorado en formación que asume y comprende un concepto cívico de patrimonio puede trasladar esta perspectiva al alumnado de primaria. Han sido capaces de traducir los discursos didácticos en prácticas reales con escolares de educación primaria que, a su vez, adquirieron conocimientos éticamente informados sobre el patrimonio material e inmaterial presente en el paisaje local.

Los resultados corroboran en nuestra opinión la validez del modelo didáctico: desde el aula universitaria de formación de maestras y maestros al aula de educación primaria, recurriendo en ambos casos a la relación entre educación patrimonial y memoria histórica para hacer posible la comprensión de problemas actuales. En este proceso se considera necesario cuestionarse el concepto vulgar de patrimonio y sustituirlo por otro más amplio y cívico que se relaciona con un determinado contexto social y político.

El estudio realizado nos lleva a considerar que el desarrollo de competencias profesionales del profesorado está relacionado con el desarrollo de competencias sociales, que hacen posible identificar elementos visibles e invisibles del patrimonio, y establecer relaciones entre el patrimonio y la recuperación de la memoria de las injusticias y el sufrimiento, que posteriormente se incorporan a la práctica docente en las aulas de primaria.

No es una tarea fácil ni, probablemente, se pueda alcanzar este objetivo con todo el alumnado de magisterio. Pero quienes lo alcanzan asumen de manera natural la necesidad de renunciar a rutinas profesionales reproducidas acríticamente e incorporar una nueva dimensión que les permite descubrir en el entorno un pasado complejo del que forma parte también las injusticias ocultadas y olvidadas. Un patrimonio integrado no sólo por restos materiales sino por la memoria de las personas que vivieron y sufrieron en esos espacios y que debe formar parte de una educación comprometida con la construcción de una sociedad más justa.

La competencia profesional de los dos futuros maestros que han trabajado en las aulas de primaria, no se ha mostrado sólo en la dimensión ética de sus propuestas, la selección de contenidos y en el diseño de las actividades, también en que manifiestan explícitamente que consideran necesario relacionar investigación e innovación educativa. Por eso han asumido el compromiso de continuar esta experiencia con los mismos alumnos durante el siguiente curso académico lo que hará

posible contar con nuevos datos y más pruebas de la eficacia de estos planteamientos didácticos.

Finalmente, es necesario mencionar las limitaciones de este trabajo, siendo la más importante, su desconexión con procesos similares de pugna entre memoria y olvido que podrían suscitar reflexiones en torno a las víctimas y su dimensión didáctica y patrimonial. Algunos ejemplos atañen al mundo occidental. Caso de la guerra de Vietnam tratada décadas atrás por Loewen (1995). Esta limitación, es también prospectiva de trabajos futuros, en los que sería relevante dialogar con las propuestas didácticas centradas en esta temática.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid:Morata.
- Benayas, J.,y López, C. (2010). Propuesta didáctica para vivir el paisaje. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 56-65.
- Busquet, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, 7-16.
- Consejo de Europa (2000) *Convenio Europea del Paisaje*: http://www.magrama.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/desarrollo-territorial/090471228005d489_tcm7-24940.pdf
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Thousand Oaks..
- Cuesta, R. (2007). La enseñanza de la historia como contramemoria crítica. En S. Leoné y F. Mendiola (Coords.). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica* (151-184). Pamplona: Universidad Pública de Navarra..
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual: Educación, historia y memoria, *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 22.
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Llulo.com.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (Third ed.). (1-32). London: Thousand Oaks, Sage.

- 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). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clio. History and History Teaching*, 41.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal R. (2015 b). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria. En A. M. Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (713-720). Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Domínguez Almansa, A. y Santiago Arnos, 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* (300-322). Madrid: La Catarata.
- Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación en la enseñanza*, II. (195-301). Barcelona: Paidós..
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M^a (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En: VV.AA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (327-336). Lleida: Univ. Lleida-AUPDCS.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia Galiza-Morata.
- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal Merillas (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (81-104). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-41.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Vol. II. *Investigación educativa*. Madrid: UNED.

- Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. En Barton, K. C. (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education*. (57-83) Greenwich: Information Age Publishing..
- Lamikiz Jauregiendo, A. (2011). El lugar de la memoria en nuestras clases de historia, En: R. López Facal et al. (Eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, (CD incorporado), Compostela, USC.
- Loewen, J. W. (1995): *Lies my Teacher Told me. Everything your American History Textbook Got Wrong*. New York: Simon & Schuster.
- López Facal, R. (2008). Memoria, historia y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 6.
- Míguez Macho, A. (2012). Práctica genocida en España: discursos, lógicas y memoria. *Historia Contemporánea*, 45, 545-573.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. En: VV.AA. *Por una ciudad comprometida con la educación* (108-124). Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009a). La ciudad un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182, 47-51.
- Prats, J. y Santacana, J. (2009b). Ciudad, educación y valores patrimoniales: La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 8-21.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Prats, Ll. (2005). Concepto y Gestión del Patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35.
- Preston, P. (2011). *El Holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil*. Barcelona: Debate.
- Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stake, R.E. (1994) Case Study. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (236-247). London: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 61-73.

Información de contacto: Andrés Domínguez-Almansa. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Formación del Profesorado; Departamento de Didácticas Aplicadas. Santiago de Compostela (A Coruña). E-mail: andres.dominguez@usc.es

Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education¹

Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336

Andrés Domínguez Almansa

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela

Abstract

This paper presents the results of a study on the development of the professional competence of students training to become primary education teachers. This study is based on incorporating research on immaterial, invisible or hidden heritage into education. The results are contrasted with those obtained when applying the model in the primary classroom during teaching practice. The objective of the study was to test whether heritage education can become an effective tool in the initial stages of teacher training and in the development of civic behaviour among primary school pupils. Our basis is a concept of heritage which transcends the traditional historical-artistic dimension. We have incorporated research on uncomfortable or conflictive aspects of heritage, such as victims and places relating to the memory of the Spanish Civil War. Our interpretative research followed a qualitative methodology, thereby making the ethnographic method compatible with the case study. Attention was paid both to the process followed in teacher training classes at university and its subsequent application and development in the primary education classroom. Two types of samples were selected for the study, both of which were incidental. The first consisted of a group of 74 teacher training students. In the second, a case study

⁽¹⁾ Research financed by the Plan Nacional de I+D (EDU2015-65621-C3-1-R).

was carried out analysing the results of two of those students who, during their period of teaching practice, worked in collaboration with two groups of pupils from the 4th and 5th years of primary education in a rural area. The trainee teachers employed and developed a teaching and learning model incorporating both the rational and emotional dimensions of heritage in order to construct identities, which they then applied with success in the primary classroom.

Key words: Heritage education, primary education, teacher training, conflictive heritage.

Resumen

Se presentan los resultados de un estudio sobre el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes de magisterio. Se ha basado en la incorporación de la investigación sobre una dimensión del patrimonio inmaterial, como invisible u ocultado. Se contrastan los resultados con los obtenidos al aplicar el modelo en aulas de educación primaria durante la etapa de prácticas formativas. La finalidad del estudio ha sido comprobar si la educación patrimonial puede ser un instrumento eficaz para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo de competencias cívicas entre el alumnado de primaria. Se parte de una concepción de patrimonio que trasciende la dimensión histórico-artística tradicional. Se ha incorporado la indagación sobre patrimonios incómodos o en conflicto como víctimas y lugares de memoria relacionados con la guerra civil española. La investigación de tipo interpretativo, ha seguido una metodología cualitativa que compatibiliza el método etnográfico con el estudio de caso. Se ha atendido tanto al proceso seguido en las aulas universitarias de formación del profesorado como a su aplicación y desarrollo posterior en aulas de educación primaria. Se han seleccionado dos tipos de muestras, ambas incidentales: un grupo voluntario de 74 estudiantes de magisterio, realizándose un estudio de caso analizando los resultados de dos de esos alumnos que trabajaron colaborativamente durante sus prácticas formativas, con dos grupos de escolares de 4.º y 5.º curso de educación primaria en una localidad rural. Los maestros en formación han asumido y desarrollado un modelo para la enseñanza y aprendizaje que incorpora la dimensión racional y la emocional del patrimonio para la construcción de identidades, aplicándolo con éxito en aulas de primaria.

Palabras clave: Educación patrimonial, enseñanza primaria, formación de profesores, patrimonio conflictivo.

Introduction

There is a social representation regarding what heritage is, which is commonly associated to particular natural events or to historical-artistic ensembles of monuments taken out of their context. In the normal course of events, no rational or emotional identification is produced uncritically. Understanding other types of heritage involves opening oneself up to new realities, which may arouse emotions leading to reflection.

A more complex conception of heritage may have educational relevance as it is the product of individual or collective adhesions via a process of identification or the establishment of the feeling of belonging to something (Fontal, 2004, 2011). Education creates a framework for reflection, which leads to conscious and critical processes of identification with heritage. Both material and immaterial elements are necessary to confer an emotional dimension upon some things and to turn them into a heritage resource (Prats & Santacana, 2009a and 2009b). However, they must be integrated into a context, into the landscape of which they form a part. This landscape must, in turn, be understood as a heritage resource, enabling the construction of citizen conscience and social identities (Busquet, 2010; Domínguez & López, 2014 and 2015a) and as a living space (Benayas & López, 2010) in which different elements with the potential to be considered as heritage resources can be worked with. This includes those elements which may be considered uncomfortable or undesirable (Prats, 1997 and 2005). Thus, the landscape may acquire a civic dimension (Council of Europe, 2000).

This research proposes the incorporation of this way of contemplating heritage into the education of trainee teachers in order to assess whether it contributes towards developing and improving their professional competence. The idea is that these skills may be improved by the assumption of a critical and active conscience, implying the recognition of the importance of investigating one's surroundings in order to promote processes to build inclusive social identities, leading to the development of innovative practices related to heritage education. The examination of the results obtained from the trainee teachers during their period of teaching practice enabled us to analyse to what degree they managed to improve their teaching skills.

Conflictive heritages: victims, places of suffering and memory

Assuming heritage as a relationship between people and resources implies an ethical, not technical, dimension. In order to recognize something as heritage, social legitimization is needed, along with a discourse of identity which is not exempt from ideological disputes (Estepa, Domínguez & Cuenca, 1998; Prats & Hernández, 1999). There are uncomfortable heritages (Prats, 2005) which can become conflictive. One such example is the heritage generated in processes of identification with the victims of the Civil War and the Francoist regime as a symbol of the recuperation of historical memory for an active sector of the population. The education of able teachers must include a critical perspective of the past and the problems of the present (Domínguez & López, 2015b). In this regard, it is appropriate to build knowledge based on the acquisition of social skills, promoting reflection in contexts of investigation and advancing socially and ethically integrating realities which bring conflict to light as a mediator of more socially acceptable consensuses.

Cuesta (2014, 21) proposes a break from the routines of school culture in order to invent more suitable scenarios, be they virtual or physical, making public use of historical knowledge formed in the context of school possible, using the reason for the suffering of the vanquished, and their voices rescued from the past, as a rational and emotional method of analysis. Thus contemplating a history based on memory, incorporating the knowledge of those who fought for a fairer reality and integrating the history of suffering compared to the banalization of the human condition (Cuesta, 2014 y 2015). The victims of the 1936 coup d'état can become part of heritage upon discovering and reflecting upon the everyday landscapes associated with them or the sites dedicated to their memory. Therefore, local sites can play a role in education, obtaining a new meaning due to a form of historical knowledge which enables processes of identification with everyday landscapes and their relocation in collective memory (Domínguez & López 2014 and 2015a). In addition, the use of memory contributes towards developing processes of identification with hidden elements which are worthy of becoming heritage resources in that heritage is nurtured by identity and memory. These resources, whilst still remaining local, will also become localized (Prats, 2005) due to the fact that interest in them reaches beyond the community in which they are situated.

We carried out research based on these hypotheses among undergraduates studying to become primary school teachers (Teacher Training Faculty, University of Santiago de Compostela, Lugo Campus) throughout the 2015-2016 academic year. Our aim was to test the ability of trainee teachers to assume a civic concept of heritage, to formulate proposals in accordance with this concept and, as proof of their progress in the acquisition of professional competence, to communicate this perspective to primary school pupils, thereby demonstrating their ability to transfer educational discourse to real teaching practice.

This general aim was refined into other, more specific, objectives:

- The ability to investigate in the surrounding area and connect research and innovation in professional practice, assuming the need to investigate in order to gain knowledge.
- To develop social skills, to discover scenarios of the political extermination carried out following the 1936 coup in the surrounding area. To approach victims and their invisibility both rationally and emotionally. To consider this as a relevant problem for the primary classroom.
- To question social representations regarding heritage, to evaluate the possibility of contemplating victims and sites associated with them as collectively shared heritage resources.
- To develop the professional competence of teamwork, designing and developing proposals for teaching.
- To apply the experience acquired in the university classroom in the practice of primary education by way of projects promoting processes of identification with heritage resources in the surrounding area.

Methodology

We worked on the assumption that the responsibility of teacher trainers, their attitude and their way of teaching acquire particular importance due to the fact that they become a reference point for their students' subsequent teaching practice. In order to promote a critical teaching model, it is necessary to adopt critical procedures in the early stages of

teacher training (Johnston, 2006), such as resorting to research or investigation in the surrounding area, teaching students to question stereotypes and attracting students to a concept of heritage which incorporates the memory of suffering and its application in everyday landscapes.

This paper is based on the tradition of qualitative research (Flick, 2004) and has taken interpretative research methods (Erikson, 1989) into account. A holistic point of view has been adopted, integrating the ethnographic method (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 2005; Sandín, 2003) and incorporating case study research (Stake, 1994) for the part concerning the primary classroom. The educational process was focused on the classroom via the description and analysis of the processes.

The research was structured in two phases, each consisting of several sessions. The first phase was carried out from September to December 2015 with an incidental sample of 74 students in the third year of their degree in primary teaching. The second phase, a case study, was based on a follow-up of two of the trainee teachers who had taken part in the first phase and who had expressed an interest in working with social sciences using a critical methodology. We have studied the activities and the results they obtained in their teaching practice in a school in a rural area of the province of Lugo (NW Spain) with pupils from the 4th and 5th years of primary education from February to April 2016.

The principal methods of obtaining data generated in the first phase were to ask the students to produce individual and group narratives and to examine their final proposals for activities for primary pupils. The data corresponding to the teaching practice of the two students include recordings made with primary pupils, a notebook completed by the pupils at home, observational diaries and a final report provided by both trainee teachers. The data was then narrowed down in order to reduce and relativize it in an attempt to make it easier to understand and transform it to obtain results (Taylor & Bogdan, 1984; Rodríguez, Gil & García, 1999; García Llamas, 2003). For this process, the decision was taken not to establish categories for analysis prior to the research but, once the production arising from the innovative context had been analysed, to identify common elements leading to the acquisition of skills on the part of the trainee teachers.

The first phase: initial training

First of all, an activity was used which had already been tested in previous studies (Domínguez & López, 2015b). The students, organized into 17 small groups, went out of the classroom in order to discover what had previously existed on a site now occupied by a modern hotel and if any relevant events had occurred in that place (an old cemetery, executions, a mass grave, remnants of memories and a hidden past). This task was complemented by an urban route in search of both visible and invisible remains perpetuating the memory of the dictatorship in nearby buildings (Figure 1).

Back in the classroom, the students were provided with different sources containing great emotional significance in the reconstruction of a history based on memory, from a local to a global scale: historiographic elements, a documentary, the www.nomesvoces.net database on victims in Galicia, work on oral sources, military trials, death certificates and written reports. These documents, along with the data gathered on the field trips, enabled an initial process of data sharing based on dialogue and shared reflection.

The second phase of the process consisted of analysing the scarcity, or complete lack, of attention paid to these topics in the compulsory education system and debating the appropriateness of including the issue of suffering on both sides, rather than the discourse inherited from the dictatorship, thus putting perpetrators and victims on the same level (Domínguez & Santiago, 2014). It was debated whether being aware of barbarity avoids it being repeated and whether an empathetic and rational form of education, which is committed to human rights, is needed. Following a debate on the difficulties of including this topic in the primary education system, a proposal originating from the coastal village of O Pindo in the province of A Coruña was analysed. The local people of this area are divided among those defending and those opposing a unique granite landscape in the area being designated as a natural park. In this area, the memory of the victims of the national conflict has been rediscovered due to a finding (an engraved name) in a cave used as a refuge for those fleeing persecution in 1936. The perception of this site has, therefore, acquired a new heritage perspective as it now also includes a history based on memory.

In the final phase of the project, following an overview of significant sites in the city of A Coruña and watching documentaries on violent situations in more distant contexts (in Rwanda and among bonobos), the students were asked to work together to design specific proposals for the primary classroom, which were worked on and then presented in groups.

The second phase: teaching practice with primary pupils

Two trainee teachers who carried out their teaching practice in the same rural school continued working on this model of cooperative work. They researched the resources located in the local area and their attention was drawn to a monument located some distance from the school built in remembrance of a group of men and women killed in 1937. They decided to design and carry out an activity which included this memorial, along with other notable elements of the surrounding area (a medieval tower, a sculpture of a deer and a fountain incorporating a group of sculptures).

They began by showing pictures of these sites in class in order to determine whether the children were aware of them, knew where they were, knew their significance and whether they had an appreciation for them. In the second session, the trainee teachers used a small dossier they had produced themselves, supported by a computer presentation, to show: images of the creation of a local agricultural trade union in the first third of the 20th century; images of an execution by firing squad; Castelao's illustration *A derradeira lección do mestre* and a photo of a teacher from the village, who was killed in 1936 and is remembered in the monument; a montage containing a photograph of hippies and another of prisoners of the Franco regime and another with queues of people escaping from the Civil War and from the current situation in Syria. The pupils were asked to work together in small groups to choose a word to define each scene, which was then debated among the whole class. They were also asked to complement the task individually, at home, by writing down what it represented for them and the emotions which the images provoked.

Then, the children went on a trip around the local area in order to put processes of the history of the area into context, some of them related to the images shown in class, particularly the memorial (Figure 2). Finally, the children's sense of identification with the monuments was assessed,

along with their reasons, whether they would change anything and whether they were interested in the memory of past suffering being present in their area.

The data: from the method to commitment (the first phase)

Some significant data on the evaluation of the experience in the university classroom was selected in order to assess the development of skills. The most relevant elements identified were: the importance of a method based on innovation; the use of documentary sources as a teaching resource to combine rational and emotional aspects; empathy as a means of commitment and critical capacitation. All of this led to reflections and proposals for educational application in accordance with these assessments.

As far as the working methodology is concerned:

Dealing with this topic made us think a lot and created a deep interest (Group B: GB)

...it was a much more illustrative approach for the children than for us. (GE)

...in a different way to how it was presented in our education. (GI)

On working with sources:

...we didn't know anything about this...our teachers just taught from the text book. (GN)

...we agreed on the importance of the oral sources...a better understanding in a more direct way. (GD)

...we were able to appreciate the value of memory and we have been encouraged to ask our elders...it's never too late to understand the social sciences from a critical perspective. (GF)

On empathetic and critical attitudes:

...it's extremely sad to get to university without knowing anything about the victims. (GE)

...We had never considered this fear and all that it has led to in today's society...it made us think and brought out a lot of emotions. (G.B)

...it's really sad that it remains hidden...justified by the political stability of the Transition. (G.H)

...we learnt to see Lugo in a new light...We discovered its hidden memories... which are not nearly as recognized as its glorious Roman past. (GN)

The evaluation of the group named GQ, which contained the students who carried out the second phase of the project in the primary classroom (identified as AC1 and AC2), is quite similar:

[The method]...revolutionary...it was completely constructive via guided discovery.

[The use of sources] None of the resources we are used to using at school are better able to communicate what these people told us through their tears.

[Empathy]...Both the memory of those who suffered directly and indirectly is extremely important.

Anticipated difficulties regarding the inclusion of similar activities in the primary classroom:

Fifty-nine students mentioned opposition among families, for reasons of ideology, protectionism or productivity.

...they think that it is best to follow the textbook in order to finish it by the end of the year (Student-female- 1: AM1)

...they think the children are not old enough...or that teachers are there for other reasons. (AM2)

...maybe they don't agree due to their ideology. (AH1)

Forty-two students expressed the opinion that teachers are controlled by the families and school routines and, to a lesser degree, by ideologies:

...I would not be supported and people would not speak well of me. (AH2)

...maybe they would not agree with my way of thinking. (AH3)

...taking into account the fact that it is a taboo topic, which is going to make families uncomfortable and which may not be appropriate. (AM3).

Eight mentioned the pupils:

...it's a boring, uninteresting topic...it could lead to fear in children with a certain degree of emotional sensibility. (AM4).

All of the students demonstrated a desire for change, a belief that things will change, a will to engage in debate with the community and were convinced of the effectiveness of attractive and fair proposals:

...I hope and believe that society in this country has advanced...our generations will be unafraid of changing the system and introducing these topics. (AH4)

...if the teacher's position is clear on the methods and reasons, it will be extremely easy to defend the application of these methods. (AM5)

...we must speak in terms of victims and murderers...regardless of the side they were on...I don't believe that any teacher...or parent would object. (AM6)

As these reflections were prior to the presentation of a proposed educational model, the majority of the students did not make specific proposals but rather, in some cases, referred to their recent experience:

...a little excursion...or going on a discovery activity. (AM8)

I would ask the children to get to know...to look around them...I would take them to see places...to listen to a talk by the victims. (AM9).

One student expressed the opinion that “the main problem would be me. I refuse to follow the textbook but I would not know what methodology to employ” (AM10). This led to the group deciding that they were part of the problem and that it was necessary to work with a guided proposal. One of the students who went on to employ this method in the period of teaching practice expressed the view that both teachers and parents are a problem, but one which could be solved by using this method, which is enjoyable for children and facilitates communication with families. However, the other expressed it as a problem of society in general and considered that it is necessary “to use the surrounding area and everything which happened there.” (AC1).

This phase ended with proposals (17) being made, which were characterised by their diversity and wealth, with prior research covering landscapes and memories (Groups F, O, K, B, D, G, N). This implication was impossible to predict at the beginning of the process: “working from a different perspective...motivates us to investigate more in order to be better able to teach our future pupils.” (GC)

Eleven students focused on specific settings: urban streets, places with heritage value which are given new meaning with the knowledge of the victims or places in which barbaric actions are remembered.

...this particular building remained forgotten...but its importance must be highlighted as it was a hiding place for those fleeing persecution. (GD)
...relating the caves with the people that hid there...if the guide is not aware of this, the pupil can propose it as a topic for discussion. (GN)

The renunciation of expositive methods is frequent, especially regarding textbooks: "...made by a powerful publisher that probably got that power thanks to how the war ended" (GC). The students fostered participation, investigation and emotional experimentation: "We will forbid you to play in the break time...because I say so... (but) we are not going to forbid...we will explain that it was the way it was done..." (GD). Human rights, empathy with the victims, the need to reveal hidden memories and to develop a critical conscience were the main reasons for the proposals in which the problems of the present were not ignored; "...to make them want to know, to fight for a better world" (GA); paying special attention to the killing of the students in Iguala (GÑ); the war in Syria (Groups P, H, I, K) and to their own surroundings "...declarations made by the mayor: those killed by the Franco regime deserved it" (GG).

They encouraged activities outside of the classroom: the recuperation of memories, showing project work in the community, promoting civic actions: "writing a letter to the council to encourage participation and to leave the matter of keeping, or not, the monument to the Franco regime in the hands of the people" (GB); "They would prepare a story or a poem and read it in front of the monument commemorating the death of the victims" (GF).

The conclusions of the students were that what they had experienced was positive and that they wanted to transmit subject matter, method, emotion and commitment to their pupils:

...I want them to know about hidden realities...due to our personal experience of investigating...thinking critically...seeing the usefulness of history...We were taught to learn by heart and to have no feelings...through feelings the children would be able to put themselves in the shoes of the victims...and to understand that they have the power to stop it all from happening again...we are discovering more teaching resources all the time...making the most of our surroundings...even in the most unexpected places there are hidden stories,

such as the case of the people that escaped to the hills of O Rañadoiro or the Cova do Ladrón. (GG)

...to promote the remembrance of victims...as Marisa Peña's poem says:

“Mientras me quede voz hablaré de los muertos tan quietos, tan callados, tan molestos”. (GP)

...to demand remembrance, not only as an act of justice, but also as a starting point...to demand a critical attitude as a means of social transformation. (GM)

...the book *The Carpenter's Pencil* says; “The injustice that gives rise to *social suffering* is basically the most terrible soul-destroying machine”. We have learnt this thanks to doing this project. (G.L)

...it is all well and good to hold all these events in remembrance of the victims but it is not enough as younger generations are not aware of the history that lies behind the names on the signs. (GO)

Group GQ, which included students AC1 and AC2, were of the same opinion:

...basing themselves on their own surroundings...more knowledge from a different perspective to that of textbooks, paying attention to the role of victims, through their own investigation...acquiring a higher degree of social conscience and a critical way of thinking. (GQ)

The data obtained from the Final Reflection of the first phase reveals the acceptance of victims as being elements of heritage, which was predictable. However, it is the students' arguments that are of interest as they denounce the invisibility of suffering, blaming society in general and the process of the Transition:

...40 years of dictatorship were accepted as something normal, something which had to be eliminated as soon as possible (Final Reflection, Female Student-1 RFAM1)

...“stirring up something nobody wanted to” the words of politicians who lack sense but not votes...more than 2000 mass graves left untouched. (RFAH1)

If it were not about burying the past, they would treat the victims like those of jihadism. (RFAM2)

Furthermore, their criticism also focuses on the current education system and even on the erection of memorials which are then not treated in accordance with the claimed objective:

The way it is covered up is visible in the education system. (RFAH2)

...a utopia, given the way classes are taught nowadays. (RFAM3)
...it is not only about holding commemorations or erecting monuments and plaques. (RFAM3)
It is strange how some people claim to give importance to victims, erecting a statue...only to leave it abandoned and without use. (RFAM2).

Finally, the role which should be played by this new dimension of heritage in the primary education system was unanimously appreciated:

...wars should be interpreted from an early age...We should be able to pass in front of a plaque or a monument and stop to look. (RFAM4).
...education without censorship, making the most of one's surroundings. (RFAM5)
...as a future teacher I am sure that...an uncertain past only serves to open more wounds and that the act of remembering must be responsible for healing them. (RFAH1)

In this stage, the arguments of students AC1 and AC2 were similar:

...solidarity, altruistic actions and empathy are extremely important values... For this reason, it is necessary to work on aspects such as human rights in primary education in order for them to flourish from childhood, the time of life which the poet R. M. Rilke considered to be his homeland. (AC1)
During our schooling and over the subsequent years, we did not receive a decent education in the history of humankind...Beginning with the recognition given by dignity, we can achieve an internationalist education... focusing on what was lost, not on who won in order to recognize who is always the victim. (AC2)

The data: from commitment to the primary classroom (the second phase)

This phase consisted of attempting to prove the ability to apply the method and opening up heritage identification processes in any educational context. The trainee teacher AC1 based himself on contents programmed for the 4th year of primary education: the landscape. His pupils identified themselves with “natural” aspects as a symbol of a protected area:

What could we do to protect our surroundings?...they decided to create a patrol of vigilantes to protect the area around the school...a project began voluntarily...at break-times to collect litter and increase awareness...

surprisingly they were willing to miss break-times when it was their turn... they saw it as a way of learning and playing. [This was kept up after they had left the school]. (Observational diary / DOAC1).

In the fifth year (AC2), they studied Galician literature, specifically Rosalía de Castro and the poem *A xustiza pola man*, in which a mother avenges the starving to death of her children by killing their oppressor:

They did not understand until they identified their feelings...They worked on their emotions, applied to current contexts...establishing parallels with characters from the poem. In addition to condemning violence, the suffering of the past and the value of justice were understood by looking at the poem and its author from a different point of view. These were valid experiments to link up with International Women's Day...a joint initiative which we decided to celebrate with an event...which gave rise to reflection...asking why there is an International Women's Day and not one for men. One pupil answered "why the hell do we want a day for men if they already live like kings?"...they assimilated the idea of inequality and the reason for feminist vindication...the first time the day was celebrated was in 1936, we thought about the next time and what occurred in the time in between, which would help us for our future proposal. (Joint Final Report /RFC; DOAC1 and DOAC2).

The trainee teachers noted that the subject of memory on a local scale did not leave them indifferent. Before presenting the activity "my tutor and the head teacher asked about the topic...because it creates conflict. I attempted to downplay it so as not to alarm them." (DOAC2); "they asked about the proposal but never questioned it." (DOAC1).

As the specific work sessions were carried out, the trainee teachers showed their capacity for discovering and evaluating their pupils' degree of identification with heritage (recording of first session 4th and 5th years: GPS4^o and GPS5^o). On the whole, the pupils accepted the medieval tower due to its proximity, size and age. The 5th year pupils also accepted the statue of the deer as it represents nature and the place in which it is located. A girl in the 4th year associated the emblematic fountain with the photographs of her first communion, thereby stimulating the memory of other pupils. The monument to the victims did not stir their interest, however, as it was far away and lacking in attractiveness and sense. One exception, though, was a girl from the 4th year, who associated it with people who "died or were killed". The response of this child put to the

test the trainee teachers' ability to express critical opinions based on experience and considered in relation to the acquisition of social skills:

The case of this girl was damning. The other teachers considered her to be lazy and a liar, who only showed an interest in the arts. They ignored her sensibility to social issues, which she expressed through drawings which astonished her classmates...Her response made me see that discourses, not attitudes are praised (DOAC1).

At the same time, teaching strategies promoting reflection among the pupils were employed. In the first session (GPS4°; GPS5°) it was observed how, "thanks to the awareness created by commemorating International Women's Day" (DOAC2), they began finding out about the acts of barbarity, focusing on names (5th year) or on the date (1937) accompanying the names (4th year). This stimulated their interest in research, which increased in the following session (recording second session 1 / GSS14° y GSS15°), in which the images of the past gained meaning and aroused emotions. This was not without its difficulties, for example, in the case of the 4th year pupils studying the image of the agricultural trade union movement, they had to imagine that they had to protest for more break-times. In order to do this, they had to unite to become stronger. With differing degrees of emotional impact, all the photographs enabled them to gain an understanding of suffering. Indeed, one girl from the 5th year asked the trainee teacher if he could be the murdered teacher of the monument shown in the photograph. Both qualified the experience with the words "fear" and "sadness", though they "were not intimidated and wanted to know more", demonstrating a "rebellious attitude towards injustice" (DOAC1; DOAC2; RFC). This was particularly noticeable upon seeing the lines of Spanish exiles from 1939 and those of Syrians today or when comparing hippies and prisoners of the Franco regime. Although both images are in black and white, they thought that they were not from the same period, contrasting the "happiness" and "sadness" also associated to the monument.

Another relevant piece of information is that the trainee teachers managed to give meaning to the recuperation of memory by getting the children to share images of the past and emotions with their families (4th and 5th year notebooks / CC4°, CC5°, GSS24° and GSS2-5°). It could be observed that the majority of the children commented that the knowledge and emotions previously experienced had an effect on them and they

realized that their grandparents “were interested in memory” (DOAC1; DOAC2). This led, in both classes, to a common position regarding the victims. One girl from the 4th year repeated something her grandmother had told her: “my school was the field and my teacher was the hoe”. This phrase proved so popular that the decision was taken to write it on the blackboard where it remained for some time (DOAC1). The children’s interest was also aroused when it emerged that the same grandmother knew the sister of the murdered teacher.

The field trip session enabled the trainee teachers to assess how the activity had created interest outside of the school (recording third joint session (GTSC; DOAC1; DOAC2). Unexpectedly, on this trip people from outside the school participated by contributing their knowledge about the monument and the surrounding area: a secondary school teacher, the priest of the area in which the monument is located (who is in favour of recuperating memory), the mother of a 5th year pupil, who encouraged her child to take along an essay about what had happened.

As an epilogue to this activity, it must be mentioned that the trainee teachers were able to promote a critical spirit and the acquisition of social skills to enable their pupils to obtain their own perspective of heritage (recording final session: GUS4^o; GUS5^o). One pupil from the 5th year, with the agreement of his classmates, said, “I feel more connected with the tower because we can see it every day. The monument is very important but it is far away.” A similar attitude could be noted in the 4th year. In both years (GUS4^o and GUS5^o), although aware of the importance of the monument, the pupils were not fully able to identify themselves with it due to its distance and its appearance. However, they were able to identify with its meaning, that is to say, with those who suffered, and they proposed the erection of a more attractive monument closer to their school:

...in the 4th year, an impressive change was undergone in how they identified the monument as heritage and how it should be made more well-known. They all came to the conclusion that it was a better representation of the area than any of the other monuments.” (DOAC1)

It’s not a question of putting a stone and leaving it to be forgotten. Rather, it is about education...There are lessons which are learnt by working. Much can be learned from children, all you have to do is let them talk and listen to them. (DOAC2; RFC)

Results: planning the future, settling the score with the past

Cuesta (2007) is of the opinion that for critical education in the teaching of history, counter-memory must be promoted. Applied to heritage education, the perspective of conflictive heritages taken as a way of settling scores with the past can be taken into account. This experiment, begun in the university classroom with trainee teachers, led to them making use of their own historical memory as students. In this way, all of the productions reflected the importance attributed to the method in order to acquire useful historical knowledge compared to sterile learning practices. In addition, a second score has been settled upon discovering the hidden memory of suffering in nearby areas and in documentary sources and the emotions aroused by this. The process of extermination, which began with the 1936 coup d'état, had a great impact on Galicia (Domínguez, 2008; Preston, 2011; Míguez, 2012). Many authors have highlighted the educational relevance of the issue (Valls, 2007; López, 2008; Lamikiz, 2011). However, these matters have not been sufficiently developed in the education system, in the training of future teachers or in the primary classroom.

Education based on memory has made it possible to reflect on processes of identification with heritage involving social or citizen awareness and teaching skills. The trainee teachers showed that, without knowledge and commitment, they would contribute towards maintaining sterile routines which, a priori, they would make the responsibility of the families or of the active teachers.

The data shows that they have assumed a learning model in which rational and emotional elements form a whole and that heritage, memory and critical history can make up basic individual and collective identities, enabling an aspiration to a fairer society, one which responds to Adorno's (1998) aspiration of making the idea of not repeating the barbarity of extermination the most important focus of education. This model is reflected in the proposals drawn up in groups in class, designed as an opportunity for ambitious educational challenges, in terms of both methods and contents, in which a social and ethical commitment is explicit. They discovered, in the landscapes and memories of their surroundings, that the invisibility of the past supposes the impossibility of questioning the present. At the same time, they broadened their horizons of what can be defined as heritage, creating the need to promote

processes of identification in order to question any identity which claims to present itself as the only one. As has been observed, the point has been reached at which the present can be questioned, along with the memory built up during the process of the Transition. By avoiding any conflictive reflection around assumable heritage, this process has allowed the symbology of the Franco regime to be treated in a sterile way under the protection of historical heritage whilst memories and places with the capacity to form new types of material and immaterial heritage remain hidden.

As far as the practical application of this methodology in the primary classroom is concerned, we have seen that a monument erected in remembrance of the victims has proved to be the way in which the heritage education model, discussed in the university classroom beforehand, has been applied. The two trainee teachers have proved to be able to apply the methodology in the primary classroom, by making use of the landscape, literature or a civic event which could have been banal had it not been for their ability to turn it into an opportunity for reflection and to give it meaning for a later activity. Both of them demonstrated that dealing with topics linked to historical memory in primary education does not lead to problems but rather connections, which would surely be impossible to achieve in issues in which emotions do not have such an important role to play.

Carrying out this activity has also allowed the value of group work to be emphasized, from investigating the surrounding area to sharing reflections on the experience. Furthermore, this skill is shown by the trainee teachers' ability to make their pupils interested in memory (through reflecting on local monuments) and to make them aware of what is around them, giving them access to it in order to reveal bad news about the past. Possibly one of the greatest achievements of the project has been not to impose the monument as just another study object but to encourage reflection upon it. This has made the results much more far-reaching to the extent that the pupils identify more with the victims as elements of immaterial heritage than with the monument itself, although they would have preferred to have a material memorial closer to their school or more in line with their tastes. This ability to awaken empathy with victims and reflection on their memory and all that this means shows that the trainee teachers managed to promote a form of education based on human rights, the acquisition of civic competence and social justice.

Conclusions

Working with memory-based history and heritage education implies a high degree of emotional burden throughout the process, as is evident, or underlying, in the work produced by our students studying to be primary teachers and in the experiment carried out in the primary classroom. Therefore, it is extremely important that this does not drift towards the banality of tears without commitment. Rather, it should be a tool to learn how human suffering becomes a fundamental aspect in understanding society. From the point of view of an education committed to the present but focused on heritage, it is possible to dispute the dominance of the past with those who have always claimed control of it and that human rights and social justice should be more than mere words in syllabuses saturated with contents as a guarantee of inaction.

The proposed specific aims have been achieved to a reasonable degree. Therefore, we can also state that the main objective of the research has been fulfilled: trainee teachers who assume and understand a civic concept of heritage are able to transfer this perspective to primary school pupils. They have proved able to turn educational discourse into real practice with primary pupils who, in turn, acquired ethically informed knowledge regarding the material and immaterial heritage in their local area.

In our opinion, the results corroborate the validity of the educational model: from the university classroom to the primary classroom using the relationship between heritage education and historical memory in order to aid understanding of current problems. In this process, it is considered necessary to question the common concept of heritage and substitute it for one which is broader and more civic and related to a certain social and political context.

This study leads us to consider that the development of professional competence among teachers is related to the development of social skills. This makes it possible to identify visible and invisible heritage elements and to establish relationships between heritage and the recuperation of the memory of injustices and suffering, which can then be included in the practice of primary education teaching.

This is no easy task, which, in all probability, cannot be achieved with all trainee teachers. However, those who succeed in this aspect naturally assume the need to renounce automatically reproduced professional

routines to include a new dimension enabling them to discover a complex past containing hidden and forgotten injustices all around them. This understanding of heritage is not only made up of material remains but of the memories of people who lived and suffered in these places and should form part of an education system which is committed to the construction of a fairer society.

The professional competence of the two future teachers who carried out this project in the primary classroom is not only seen in the ethical aspect of their proposals, the choice of content and the design of the activities, but also in that they explicitly mention that they consider it necessary to relate research and educational innovation. For this reason, they have assumed the commitment to carry on with this experiment with the same pupils over the course of the next academic year, thus producing more data and more proof of the efficiency of this approach to education.

Finally, mention must be made of the limitations of this study, the most important of which is its lack of connection with similar processes of conflict between remembrance and obscurity which could lead to reflection about the victims and their educational and heritage dimension. Indeed, there are some examples which concern the western world, for example the case of the Vietnam War, which Loewen (1995) examined decades ago. This limitation also looks forward to future research, in which the issue of creating dialogue with educational proposals focused on this issue will be significant.

Bibliography

- Adorno, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Benayas, J., & López, C. (2010). Propuesta didáctica para vivir el paisaje. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, pp. 56-65.
- Busquet, J. (2010). La educación en paisaje: una oportunidad para la escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 65, pp. 7-16.
- Council of Europe (2000) *European Landscape Convention*: <http://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680080621>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing*

- among five traditions*. London: Thousand Oaks.
- Cuesta, R. (2007). La enseñanza de la historia como contramemoria crítica. En S. Leoné y F. Mendiola (Coords.). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica* pp. 151-184. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual: Educación, historia y memoria, *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 22.
- Cuesta, R. (2015). *La venganza de la memoria y las paradojas de la historia*. Salamanca: Llulo.com.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (Third ed.). pp. 1-32. London: Thousand Oaks, Sage.
- 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, pp. 37-74.
- Domínguez Almansa, A. & 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. & López Facal, R. (2015 a), Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clio. History and History Teaching*, 41.
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R. (2015 b). Paisajes invisibles, patrimonios en conflicto: experiencias en la formación del profesorado y la educación primaria. In A. M. Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (Eds.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 713-720. Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS.
- Domínguez Almansa, A. & Santiago Arnoso, B. (2014). La respuesta está en el viento: reflexión para una nueva docencia de la Guerra Civil. In L. Fernández Prieto & A. Artiaga (Eds.). *Otras miradas sobre golpe, guerra y dictadura. Historia para un pasado incómodo*, pp. 300-322). Madrid: La Catarata.
- Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. C. Wittrock (Comp.). *La investigación en la enseñanza*, II pp. 195-301. Barcelona: Paidós.

- Estepa, J., Domínguez, C. & Cuenca, J. M^a (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. In: *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 327-336. Lleida: Univ. Lleida-AUPDCS.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Paideia Galiza Morata.
- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. In R. Calaf & O. Fontal Merillas (Coords.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* pp. 81-104. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, pp. 21-41.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Vol. II. *Investigación educativa*. Madrid: UNED.
- Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. In Barton, K. C. (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives. A volume in Research in Social Education*, pp. 57-83. Greenwich: Information Age Publishing.
- Lamikiz Jauregiondo, A. (2011). El lugar de la memoria en nuestras clases de historia, In: R. López Facal et al. (Eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, (CD included), Compostela, USC.
- Loewen, J. W. (1995): *Lies my Teacher Told me. Everything your American History Textbook Got Wrong*. New York: Simon & Schuster.
- López Facal, R. (2008). Memoria, historia y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 6
- Míguez Macho, A. (2012). Práctica genocida en España: discursos, lógicas y memoria. *Historia Contemporánea*, 45, pp. 545-573.
- Prats, J. & Hernández, A. (1999). Educación por la valoración y conservación del patrimonio. In: *Por una ciudad comprometida con la educación*, pp. 108-124. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Prats, J. & Santacana, J. (2009a). La ciudad un espacio para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 182, pp. 47-51.
- Prats, J. & Santacana, J. (2009b). Ciudad, educación y valores patrimoniales: La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 8-21.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona: Ariel.

- Prats, Ll. (2005). Concepto y Gestión del Patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, pp. 17-35.
- Preston, P. (2011). *El Holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil*. Barcelona: Debate.
- Rodríguez Gómez, G, Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stake, R.E. (1994) Case Study. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-247. London: Sage.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, pp. 61-73.

Contact address: Andrés Domínguez-Almansa. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Formación del Profesorado; Departamento de Didácticas Aplicadas. Santiago de Compostela (A Coruña). E-mail: andres.dominguez@usc.es