

**Patrimonio, paisaje e identidad: un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco**

**Heritage, Landscape and Identity: an approach from Primary Education in the Basque Country**

Aroia Kortabitarte, Iratxe Gillate, Begoña Molero y Ander Delgado

Universidad de País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

iratxe.gillate@ehu.eus

---

**Resumen**

El siguiente artículo es un estudio sobre las relaciones entre el patrimonio, paisaje y la identidad de pertenencia en niños y niñas de primaria de dos centros escolares vascos. Se parte de la idea de que el patrimonio es generador y activador de identidades y de que el paisaje, también patrimonio, sea considerado un símbolo identitario. La metodología empleada es de carácter cuantitativo-descriptivo y el instrumento para la obtención de datos es un cuestionario elaborado para analizar por una parte, la representación del País Vasco partiendo de sus paisajes y la identificación nacional libremente elegida, y por la otra, las percepciones sobre el patrimonio. Entre los resultados, se observa una clara apreciación por lo local y la realidad cercana, tanto en los procesos de patrimonialización como en la conformación de la imagen del País Vasco mediante el paisaje y en la identidad de pertenencia relacionada con el lugar de residencia.

**Palabras Clave:** Patrimonio, paisaje, identidad, educación primaria

**Abstract**

This study shows the relation among heritage, landscape and identity of belonging in children of two elementary Basque schools. The heritage creates and activates identities and the landscape, also heritage, is considered an identity symbol. This is a quantitative and descriptive type research. The questionnaire has been elaborated to analyze on the one hand the image of the Basque Country by the selection of different landscapes and the national identity and on the other, the perception of the heritage. The results suggest the importance of the local and immediate reality in the heritage appropriation, in the representation of the Basque Country on the basis of landscapes and in the identity of belonging related to the place of residence.

**Key words:** Heritage, landscape, identity, elementary education

---

## 1. Introducción

La relación entre la identidad nacional y los sistemas educativos es un tema que ha atraído la atención y el interés de muchas personas. No sólo el de los impulsores de la escuela pública del siglo XIX y los representantes institucionales que la han dirigido desde entonces: para muchos de ellos el sistema educativo era y es un elemento fundamental para extender y cimentar socialmente la identidad nacional entre los habitantes de su Estado. Sino también para los investigadores sociales interesados en el desarrollo del nacionalismo en la sociedad contemporánea. Este no es el lugar para realizar un análisis bibliográfico sobre este amplio tema, sin embargo y solo por citar algunos ejemplos conocidos, en los estudios más clásicos sobre este fenómeno político y social es posible localizar referencias claras sobre el destacado papel atribuido a la educación en la conformación de las identidades nacionales. Así lo hacía Ernest Gellner en su conocido libro «Naciones y nacionalismo». En su teoría sobre el nacionalismo unía el desarrollo de la moderna sociedad industrial con el surgimiento de las naciones y destacaba el papel jugado por el sistema educativo en la creación de una población culturalmente homogénea y mejor adaptada al funcionamiento de dicho sistema económico. Son varias las referencias explícitas en su libro donde dejaba patente la importancia del sistema educativo como agente de homogeneización cultural dentro de los Estados y pieza clave en el desarrollo del nacionalismo.

En ese sentido afirmaba que «*la mejor inversión de un hombre [sic] es con diferencia su educación, y ésta es la que realmente le provee de identidad*», añadiendo más adelante que «*la cultura en que se nos enseña a comunicarnos se convierte en la esencia de la propia identidad*» (Gellner, 1988, p. 54 y 87). Eric Hobsbawm, por su parte, también señalaba, si cabe de un modo más explícito, la conexión existente entre educación e identidad nacional al mencionar que «*los estados usarían [...] sobre todo las escuelas primarias, con el objeto de propagar la imagen y la herencia de la “nación” e inculcar el apego a ella y unirlo todo al país y la bandera, a menudo “inventando tradiciones” o incluso naciones para tal fin*» (Hobsbawm, 2004, p. 100). Para finalizar con este breve repaso, el historiador Eugen Weber (1976) también situaba a la escuela, pública, obligatoria y gratuita, como un agente aculturador de primer orden al propiciar la identificación de la plurilingüe población francesa con la nación francesa, no sin poco trabajo, a lo largo del siglo XIX.

El acercamiento a este tema propuesto por los autores citados ha sido seguido por numerosas investigaciones posteriores —que no se citan en aras de la brevedad— y se puede considerar como el eje en el que se basan muchos estudios sobre la relación entre educación e identidad nacional realizados desde las ciencias sociales. Desde el campo de la psicología también se ha destacado la importancia de la educación en este tema. Varios estudios se han centrado en el papel del contexto socio-cultural en la formación de los procesos psicológicos

superiores, entre ellos, la identidad nacional. Aspecto que podría hacer referencia, por un lado, a las dinámicas sociales de base a través de los cuales diferentes grupos sociales conocen, asimilan y reproducen una identidad nacional, pero también, por otro, a la labor realizada desde los ámbitos institucionales utilizando los agentes nacionalizadores al uso —entre ellos, de forma destaca pero no única, la educación— para difundir y extender la identidad nacional en la sociedad (Scourfield et al., 2006 y Esteban-Guitart, Vila y Ratner, 2013).

Sin embargo, si se considera que la educación juega algún papel en el ámbito de la formación de las identidades nacionales, resulta necesario tener en cuenta también cómo es el proceso de su construcción desde la infancia a la adolescencia y su relación con el desarrollo cognitivo del niño/a. Una interrogante relevante en este tema sería conocer cuándo se establece la identidad nacional en los/las jóvenes o, planteado de otra forma, cuándo se puede afirmar que el proceso de conocimiento de la propia patria y “otras” ha podido llegar a configurarse. En uno de los pioneros estudios sobre este tema, realizado a principios de los años cincuenta del siglo pasado, Jean Piaget y Anne-Marie Weil (1983) ya afirmaban que ese proceso ocurría *«relativamente tarde en el niño normal»*. Sería a partir de los diez-once años cuando se comenzaría a sistematizar correctamente la idea de la propia nación, dado que su asimilación requiere un grado de abstracción en el niño/a que supere su

egocentrismo inicial y descentrase el conocimiento respecto del medio local en el que desarrolla sus primeros años de vida. En otro estudio el investigador Cedric Cullingford (2000) también situaba en los once años el momento en el que la etnicidad y el prejuicio hacia otras etnias adquieren verdadera relevancia en los niños/as, aunque antes ya estuvieran establecidos elementos como la diferencia o la preferencia sentimental con una etnia.

Además del anterior punto, también resulta interesante prestar atención a que fases y características pasa el niño/a antes de poder ser considerado poseedor de una identidad nacional. Aunque puede existir una gran variabilidad en este aspecto según grupos nacionales (Barrett, 2013), diferentes estudios, desde el pionero de Piaget y Weil (1983), han destacado que en ese proceso el niño/a pasa primero por una identificación con su lugar de residencia o el ámbito local en el que reside —lógico por lo limitado de su experiencia vital y campo de acción— para ampliar, más adelante, su ámbito de identificación a un marco espacial más amplio y alejado de su persona a partir de los diez a doce años, como se ha mencionado (Molero, 1999; Torres, 1994; Scourfield et al., 2006 y Barrett, 2013).

Atendiendo a la conexión defendida entre la influencia de la escuela en la formación de la identidad nacional y el inicio del desarrollo de la misma en los niños/as, la Educación Primaria se puede considerar como un elemento destacado en el tema que aquí se estudia. Y si a ello se

añade que en este proceso de identificación nacional lo “local” es fundamental y fase previa a posterior ampliación a lo “nacional”, el uso que se haga del entorno cercano en el proceso educativo en Educación Primaria puede adquirir especial relevancia en ese proceso. Dentro de los elementos de ese entorno cercano que pudieran jugar un papel en este ámbito, el patrimonio y el paisaje podrían ocupar un lugar destacado al ser posible considerarlas como una representación de ese entorno y de su historia, además de servir como elemento de identificación en el alumnado.

## **2. Identidad, patrimonio y paisaje**

Las investigaciones sobre identidad (Crawford, 1988; Aguirre, 1997; Merino, 2004; Tajfel, 1975) nos hablan de la existencia y formación de diferentes identidades como son la personal y colectiva, y como se crean éstas a partir de factores sociales, culturales, emocionales, familiares, históricos, etc. La construcción identitaria es un proceso cultural de carácter dinámico en constante reelaboración en el que los individuos se definen como pertenecientes a una categoría o grupo social y se diferencian de otras (Del Olmo, 1994; Díaz Iglesias y Guerra Iglesias, 2010). De este modo, todos y todas pertenecemos a grupos sociales o culturales con los que nos unen unas características comunes, que a su vez nos diferencian de otros grupos. En definitiva, todas las personas son poseedoras de identidades múltiples, diversas, cambiantes y transversales (Rodrigo Alsina, 1999). En esta

línea, Domínguez y Cuenca (2005) partiendo de la definición aportada por Castells (1999) señalan que la identidad es una construcción que los sujetos y grupos sociales procesan y reordenan partiendo de informaciones o elementos de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva, las creencias y los mitos personales; y que da lugar a la identificación con lo que se sienten vinculados o rechazo a lo que les resulte ajeno.

De este modo, vamos creando identidades individuales, sociales y colectivas, que se visualizan a través de diferentes manifestaciones entre las que encontramos el patrimonio. Estas identidades pueden ser discutidas, criticadas o alabadas dependiendo del emisor del mensaje, pero lo que no pueden ser es totalmente borradas, ya que como dicen Santacana y Martínez (2013) aunque la identidad es algo muy impreciso, que puede utilizar un concepto u otro, según las circunstancias, es también indispensable, ya que todos los grupos humanos necesitan tenerla y, en todo caso, siempre generan un rico patrimonio, ya sea material o inmaterial, base de la diversidad humana. Por lo tanto, el patrimonio ocupa un lugar importante como mediador en los procesos de construcción de identidades individuales y colectivas (Fontal, 2003) y posee una gran potencialidad educativo si lo que queremos es formar personas que entiendan la identidad como construcción necesaria para la vida en sociedad pero a su vez como elemento en constante formación y

construido en base a identidades diferentes, ya que es importante conocer, entender y adoptar una postura reflexiva y crítica con lo propio para poder entender lo ajeno (Rodrigo Alsina, 1999). Esto es posible porque cuando hablamos de patrimonio no nos referimos a algo estático e invariable, sino a un producto cultural, a un constructo humano que se produce en una determinada situación histórica y en un determinado contexto social (Prats y Hernández, 1999), ya que somos las personas quienes decidimos que elementos convertir en patrimonio. Por lo tanto, dotamos a algunos objetos de un estatus diferente y dejamos que otros sigan en el grupo de lo cotidiano. Así, hablar de patrimonio, significa hablar de relaciones entre personas y bienes, ya que son éstas las que a través de diferentes procesos, conseguirán que algo sea valorado y cuidado, y se convierta en un signo de identidad (Fontal, 2011). Por tanto, la dimensión social y humana del patrimonio son muy importantes ya que sin ellas el patrimonio carecería de valor, y por lo tanto, de sentido (Fontal, 2004b). A este proceso se le denomina patrimonialización y consiste en la legitimación social de un bien natural, un objeto histórico o una obra artística cuyas razones implícitas suelen estar dominadas por la función de legitimación simbólica de los discursos identitarios (Prats y Hernández, 1999). Por medio de la activación patrimonial, los discursos identitarios convierten el objeto en elemento clave del debate ideológico (González Monfort y Pagès, 2005; Morente, 1996). Por lo

tanto, todo puede ser patrimonio, pero únicamente lo es aquel que ha pasado por un proceso de patrimonialización a través del cual, esa parte de la cultura, de la naturaleza, o del medio ambiente, ha experimentado un proceso de adhesión por parte de determinados individuos y grupos. El patrimonio es, por tanto, una construcción humana asociada a los conceptos de “identidad” y “pertenencia” (Fontal, 2004a), que se inserta en un paisaje.

El paisaje cultural es el resultado de la interacción entre la población y el medio a largo plazo, y es aquí donde la cultura ha ido dejando pequeños o grandes vestigios a través de los cuales se pueden reconocer las evidencias que los conectan con las personas que los han forjado y de las que son reflejo identitario (Liceras, 2013). Siendo así no es de extrañar que el paisaje sea considerado un símbolo identitario y más teniendo en cuenta esta dimensión sociocultural del paisaje donde “hablar de cultura es hablar de identidad” (Benayas y López 2010). En este contexto, el objeto patrimonial no es algo ajeno al territorio y paisaje cultural sino parte imprescindible de este. Ningún elemento patrimonial puede interpretarse sin tener en cuenta su relación con el paisaje en el que se inserta y del cual es un protagonista más (Álvarez Areces, 2010). Así, la relación entre patrimonio y paisaje deja ser la yuxtaposición de dos conceptos para convertirse en un solo concepto explicativo, paisaje-patrimonio, que Busquet (2010) introduce al hablar de la dimensión patrimonial del paisaje. Hablamos,

por lo tanto, de un concepto de paisaje que integra al patrimonio y de un concepto de patrimonio holístico (Cuenca, 2003; Cuenca, Estepa, Jiménez, Martín-Cáceres y Wamba, 2013; Fontal, 2003) que no diferencia lo natural de lo cultural y que al entenderse como el resultado de la interacción de los seres humanos en un territorio (Jardón, Pérez, Hortelano, 2011) puede llegar a explicar la evolución de la sociedad desde una perspectiva más global, abordando el proceso de cambio social, económico, político e ideológico, así como la propia evolución del paisaje (Arias, 1999). En definitiva, si consideramos que el paisaje tiene una indudable dimensión patrimonial todo conjunto paisajístico nos permite descubrir las “trazas que nos hablan del pasado y aquellos elementos del presente con los que la sociedad se identifica y a los que atribuye un valor especial” (Busquet, 2010, p. 14).

Esta manera de entender el patrimonio y su relación con un paisaje cultural aplicado al proceso educativo colabora en la creación de una conciencia social y ciudadana (Busquet, 2010; Domínguez y López Facal, 2014). Igualmente, una educación que toma como punto de partida el análisis de los procesos de patrimonialización y el paisaje cultural en el que se inscriben potencian el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad, al tiempo que desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pasadas y actuales a través de la empatía cultural y, en definitiva, valorando

la interculturalidad de forma positiva (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998 y 2001). De esta manera, se incide en la creación de identidades “atrayentes” (Fontal 2003) con el objetivo de crear un futuro diferente en el que la identidad sea un distintivo que sirva para entender el proceso de construcción social y cultural, pero no una diferencia que se utilice para valorar de distinta manera las culturas y sociedades resultantes de esa construcción.

### **3. El patrimonio local como creador de identidades**

Para la definición del término local, seguimos el planteamiento de Prats (2005), quien diferencia el patrimonio *localizado*, aquel cuyo interés trasciende su ubicación y es capaz de promover por sí mismo flujos de visitantes con relativa independencia de la misma, del patrimonio *local*, *aquel* referido a las localidades con referentes patrimoniales de escaso interés más allá de la comunidad. En este contexto, Ortega Morales (2001) entiende el patrimonio como un instrumento de la identidad colectiva que subraya lo propio frente a lo ajeno, de un modo no necesariamente excluyente, sino empático, y donde lo que somos no es tanto la consecuencia de los grandes acontecimientos, sino de una historia menor, colectiva, de las actividades, los trabajos, las relaciones sociales o creencias de nuestra vida cotidiana, y es todo ello lo que define nuestra herencia histórica y nuestra identidad colectiva presente.

Así, el patrimonio local, puede ser una fuente de reflexividad social (Prats, 2005) y de recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social (García Valecillo, 2009), ya que toda localidad dispone, en mayor o menor medida, de elementos patrimoniales que utilizados de manera significativa nos permite entender el presente a partir del pasado (Durana, 2010) y trabajar la creación de identidades plurales y abiertas.

Para Ruiz y Tormo, este patrimonio tiene un doble valor: individual y comunitario. Desde el punto de vista individual “nos fijaríamos en el valor que supone un concepto integral de patrimonio entendido como elemento de socialización y de arraigo en el entorno comunitario, bien para el individuo nacido en el seno de esa comunidad, bien para el individuo llegado a ella como inmigrante. Desde un punto de vista comunitario, en sentido inverso, apreciaríamos el valor del patrimonio como aspecto integrador y de desarrollo social para la comunidad que lo conserva y lo promueve como suyo; en este caso subrayaríamos el aporte de elementos de identidad que el patrimonio supone para el conjunto de individuos que integran una comunidad y para la comunidad misma entendida como sujeto colectivo” (Ruiz y Tormo, 2001, p. 89-90).

En definitiva, si queremos que los niños y niñas se identifiquen plenamente con su entorno, lo conozcan e interpreten, y se construyan como individuos en él, es necesario que sientan y vivan

los aspectos patrimoniales (Valles y Pérez, 2012) y en esta tarea, el trabajo con el patrimonio local, es imprescindible, ya que éste aúna la cercanía geográfica con el despertar de sentimientos y emociones, es decir, pone en funcionamiento además de la tecla cognitiva la emocional y la vivencial. En realidad, como afirman Prats y Santacana (2009a y b), el valor del patrimonio reside principalmente en la capacidad de emocionar, de evocar, de recordar o de agradecer.

En este contexto, Hernández Cardona (2003) reivindica el uso del patrimonio en todas las escalas como objeto de estudio para trabajar los contenidos factuales, conceptuales o procedimentales, desde lo local a lo mundial.

#### **4. Metodología**

A continuación presentamos una investigación que se está llevando a cabo en el País Vasco sobre las concepciones de un grupo de escolares a cerca del concepto de patrimonio y el paisaje. Esta investigación se encuentra en su fase inicial, se está probando la validez de los instrumentos. Es por esto que tiene un carácter descriptivo y exploratorio.

##### **4.1 Objetivos**

El objetivo principal es conocer las concepciones que los escolares tienen sobre el patrimonio y los paisajes del País Vasco, y si éstas están relacionadas con la identidad asumida por los mismos.

Este objetivo general se concreta en los siguientes:

- Diagnosticar la representación del concepto de patrimonio y su identificación con los distintos tipos de patrimonio
- Observar la identificación del paisaje vasco.
- Conocer la identificación local/nacional
- Evaluar el instrumento de recogida de datos.

#### 4.2 Participantes

La muestra de este estudio, que se ha obtenido gracias a la colaboración de dos centros educativos, está compuesta por 59 escolares de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, habitantes de las localidades de Gernika-Lumo (Bizkaia) y Donostia –San Sebastián, y que cursan 3º y 5º de Educación Primaria. Es una muestra de conveniencia con diferencias en el curso, localidad y número de participantes dentro de cada centro.

Localidad del Centro Escolar	Nº escolares	Curso
Gernika-Lumo	42	3º Ed. Primaria
Donostia-San Sebastián	17	5º Ed. Primaria

*Tabla 1- Características de los participantes del estudio*

#### 4.3 Método e instrumentos

La metodología empleada en esta investigación es cuantitativa y descriptiva.

Para la recogida de información se elaboró un cuestionario realizado “ad hoc” pero siguiendo la metodología utilizada por otros autores (Madariaga y Molero, 2004; Maguregi et al, 2005). Consta de dos partes:

- La primera parte es la dedicada al paisaje y en él se indagan las concepciones que el alumnado tiene sobre el paisaje vasco, a la vez se le pregunta por su identificación nacional libremente elegida. Consta de tres ítems. En el primero de ellos los escolares debían escoger en una plancha formada por quince imágenes preseleccionadas de diferentes paisajes vascos aquellos que mejor representaran al País Vasco. Para la selección de éstas se ha tenido en cuenta por un lado, las diferentes regiones climáticas con los paisajes y las actividades económicas que en ellos se desarrollan –vertiente atlántica y mediterránea- y por otro, el grado de antropización del paisaje.

Las imágenes son las siguientes: paisaje atlántico sin presencia de actividad humana, paisaje atlántico con caserío, paisaje mediterráneo, paisaje desértico, costa sin actividad humana, barcos, playa, barrio obrero, barrio residencial,

localidad rural, rascacielos, fábrica, viñedo y autopistas.

Con este ejercicio se pretende observar con qué tipo de paisajes y actividades relacionan al territorio vasco.

A continuación, se les pide que ordenen las mismas imágenes siguiendo el criterio que identifique en primer lugar y así sucesivamente el paisaje que mejor describa el País Vasco/Euskal Herria. Respecto a esta cuestión conviene decir que se eludió el tema de la distinta percepción que existe del marco territorial del País Vasco/Euskal Herria -3 o 7 territorios-, cuestión política, pero también escolar (Molero, 1999).

En la tercera y última pregunta de este apartado del cuestionario, se les pone en la situación de qué responderían cuando en el extranjero se les pregunta de dónde son. Con esta última pregunta, que es una pregunta abierta, se ha pretendido indagar superficialmente sobre la identidad de pertenencia.

- La segunda parte del cuestionario está destinada a observar las concepciones sobre el patrimonio. El procedimiento es similar al anterior, se organizó una plancha con quince imágenes de diferente tipología patrimonial tanto local (adaptado a la procedencia del grupo de muestra) como global. Las imágenes son las siguientes: Campo de

fútbol; bosque; lince ibérico; pabellones industriales en un entorno rural; alto horno; escultura urbana; monumento internacional (El Coliseo romano); monumento local (Ayuntamiento), danza local; danza internacional y fiesta local (Tamborrada y día de Mercado).

- Se les pide seleccionar las imágenes en función de si las consideran patrimonio o no.
- Se finaliza con una pregunta abierta en la que se les pide la definición de patrimonio.

## 5. Resultados

### 5.1 Representación del concepto de Patrimonio

#### 5.1.1 Conocimiento del término “patrimonio”

El patrimonio es un concepto que resulta extraño a estos escolares ya que el 61% de la muestra total ha respondido que no sabía que era, o no ha contestado. El resto -39%- lo ha asociado con “algo especial/único/interesante de un lugar (15,3%) “algo importante” (11,9%), “algo antiguo” (6,8%) y por último lo relacionan con la cultura (3,4%). Si tenemos en cuenta la procedencia del alumnado, que en este caso son de distinto curso y edad se observa que la totalidad de los de 5º curso contestan, mientras que solamente lo hace la mitad de los de 3º.

Esto indica que puede intervenir la edad y los contenidos curriculares.

### 5.1.2 Identificación de distintos tipos de patrimonio

En cuanto a las imágenes identificadas como patrimonio, la más valorada es la que hace referencia a un edificio histórico-artístico de su ciudad, ya que es reconocida por un 93,2% de los escolares (n=55) (véanse los resultados en el gráfico 1). Le sigue con un 86,4% (n=51) un monumento internacional, también considerada patrimonio histórico-artístico y en tercer lugar, con un 79,7% (n=47) aparece otro elemento local pero esta vez en forma de escultura moderna. Entre los menos valorados caben destacar las imágenes de patrimonio etnológico (danza local e internacional), de patrimonio industrial (pabellón industrial en un entorno rural y alto horno) y el patrimonio que incluimos dentro de la categoría “elementos no reconocidos socialmente como patrimonio/uso personal” (campo de futbol) (Gillate, 2014).

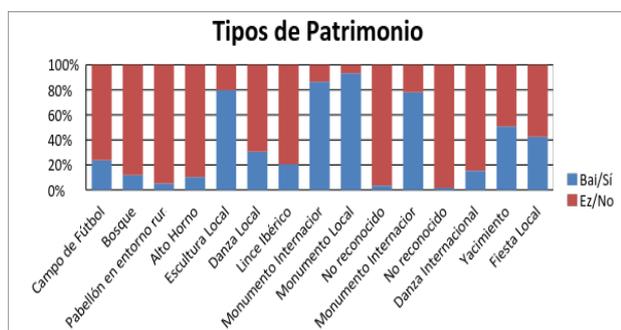


Gráfico 1- Reconocimiento de los distintos tipos de patrimonio

Dependiendo del centro escolar (y por ende, de la edad) se hacen visibles algunas diferencias pertenecientes a los elementos que hacen referencia al patrimonio natural, etnológico e industrial.

El 85,7% del alumnado de Gernika-Lumo, los de 3º curso, no ha seleccionado ninguna de las dos imágenes (el lince y el bosque) del patrimonio natural. Sin embargo, el 17,6% del grupo de 5º, sí considera patrimonio las dos imágenes.

Respecto al patrimonio etnológico, la dinámica de distribución es parecida al caso anterior. Es decir, con un 78,6%, la gran mayoría del alumnado de Gernika-Lumo no considera ninguno de los tres elementos de carácter etnológico como patrimonio (danza local, danza internacional, fiesta local). Sin embargo, el 23,5% de los niños y niñas de Donostia-San Sebastián selecciona dos imágenes relacionadas con este patrimonio. Cabe destacar la repartición de los porcentajes dependiendo de la fotografía y del centro. Para el 82,4% del alumnado del centro de Donostia, el baile vasco sí que es patrimonio mientras que solo el 9,5% del centro situado en Gernika-Lumo opina tal cosa. Sin embargo, en este último centro y refiriéndose a la danza internacional, el porcentaje aumenta a un 11,9%. Las tornas cambian en cuanto a patrimonio industrial se refiere. El 100% del alumnado de la escuela donostiarra no considera ninguno de los dos elementos como patrimonio mientras que el 21,4% del alumnado del otro centro ha escogido una de las dos fotos. Dentro

de este grupo el 14,3% se refiere a un alto horno como patrimonio mientras que el 7,1% a un pabellón industrial actual.

Visto lo anterior, destacamos de este apartado, por un lado la importancia que tiene el patrimonio local y el factor de localidad en los procesos de patrimonialización; y por otro, la percepción y el vínculo que hay entre el patrimonio y los bienes histórico-artísticos.

## 5.2 Representaciones del paisaje vasco

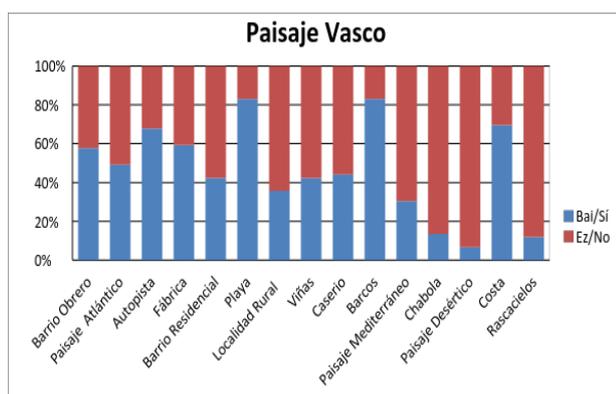


Gráfico 2- Representaciones del paisaje vasco

En este apartado se presentan los datos relativos a la identificación de la imagen mental del paisaje vasco que presentan los escolares de la muestra (vid gráfico 2). Sin embargo conviene destacar que son niños y niñas que proceden de dos entornos diferentes: Gernika-Lumo y Donostia-San Sebastián. Gernika-Lumo es un municipio de Bizkaia que cuenta con 16. 528 habitantes en 2014 (fuente Eustat 2015), situado en la biosfera de Urdaibai, un estuario surgido por la desembocadura del río Oka. A principios

del siglo XX con la llegada de la industrialización, la villa sufrió un cambio radical en el paisaje social (movimiento obreros...) y natural (canteras, minas...). Hoy en día sigue siendo un municipio vinculado fuertemente al sector industrial -27,1% de actividad industrial, muy cerca de la media del País Vasco -31,2%- (datos 2012), aunque el sector servicios supone el 72,70% de su actividad. Donostia, capital de Guipúzcoa, situada en la costa del golfo de Bizkaia, tiene 180.397 habitantes. El tercer sector (en el que destaca el turismo) es el pilar de su economía, alcanza el 82,57 % mientras que el sector industrial supone únicamente el 16,99%.

La dos imágenes más seleccionadas han sido la de una playa con gente paseando y la de unos barcos pesqueros. Han sido seleccionadas por el 83% de los escolares. Respecto a esta segunda imagen, conviene tener en cuenta que en la actualidad (Fuente Eustat, 2015) en el año 2012 el sector agropesquero supone en el total del País Vasco el 1,02% de la población ocupada y el 0,80% del valor añadido bruto. Y si nos referimos a Gernika-Lumo suponen el 0,80% y el 0,20% respectivamente y para Donostia-San Sebastián las cifras son más reducidas aún, 0,44% y 0,10%.

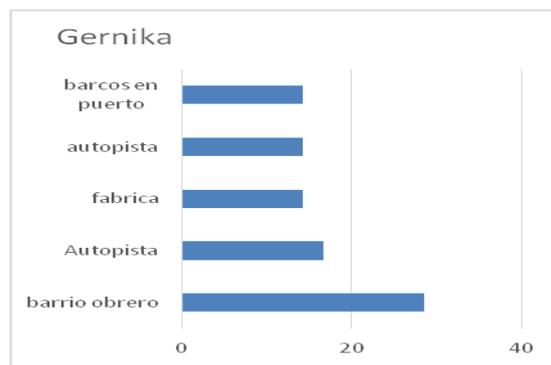
Les sigue la imagen de una costa abrupta sin ninguna actividad humana visible, seleccionada por el 69%. Estos datos indican la importancia del mar y de sus actividades en la representación mental del paisaje vasco.

En el otro extremo, entre los menos identificados como paisaje vasco aparecen un

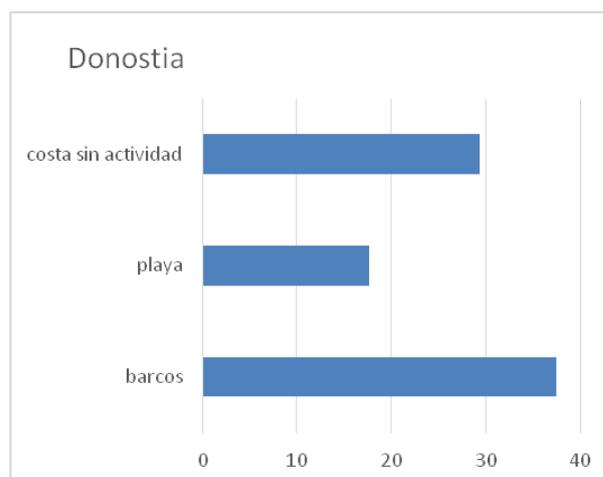
paisaje desértico del clima mediterráneo, una caseta de piedra insertada en un paisaje árido también relacionada con la rioja alavesa o Navarra y unos rascacielos modernos de colores relacionados con zonas de la periferia de nueva construcción.

Los reconocimientos como paisajes vascos son similares entre los dos centros. Pero sí llama la atención que la tercera imagen destacada por los estudiantes del centro de Gernika-Lumo es el de la fotografía de unas fábricas en funcionamiento.

Sí que encontramos diferencias significativas cuando ordenan las imágenes empezando por el que mejor representa al País Vasco. Mientras que el alumnado del centro de San Sebastián ha elegido entre las tres primeras fotografías todas las relacionadas con la costa prefiriendo alguna pista de actividad humana, los del centro de Gernika-Lumo han elegido en primer lugar la imagen de una zona urbanizada sin ninguna relación con la costa ni montaña. De hecho, la fotografía relacionada con la costa la han valorado en tercer lugar pero sin un gran consenso. En segundo lugar, el alumnado del centro de San Sebastián sigue con su dinámica de elegir las imágenes que representasen el mar, mientras que el de Gernika-Lumo prefiere el de una autopista insertada en un paisaje montañoso.



*Gráfico 3- Las tres imágenes que mejor representan al País Vasco en el centro escolar de Gernika-Lumo*



*Gráfico 4- Las tres imágenes que mejor representan al País Vasco en el centro escolar de San Sebastián*

A primera vista, y teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación, se perciben dos representaciones diferentes del País Vasco por centros: un País Vasco más urbanizado para el alumnado del centro ubicado en Gernika-Lumo y un territorio costero con cierto aire tradicionalista para los del centro de San Sebastián.

### 5.3 Identidad social/nacional libremente asumida

En el ítem en el que se les pedía responder de dónde eran, el 49,2 % (n=29) contesta que son de su lugar de residencia y el 23,7% (n=14) respondió que son del País Vasco. Entre las respuestas minoritarias encontramos a cuatro personas que dieron el nombre de la provincia (las cuatro de Bizkaia) y una persona que procedía de fuera del País Vasco respondió que era española. A estas hay que sumarles el 15,3% que no respondió a la pregunta.

Por lo tanto, se observa como la identidad de pertenencia está estrechamente relacionada con la identidad local, y a la vez se obtiene una alta valoración del patrimonio local. Sin embargo, para relacionar ambas cuestiones se precisa seguir con la investigación.

## 6. Conclusiones

Una de las principales conclusiones de esta investigación es el papel jugado por el conocimiento del ámbito local en el proceso de conformación de la identidad. En este ámbito cercano, el patrimonio y el paisaje del entorno ocupan un lugar destacado.

El patrimonio local es lo más valorado y como señala Ortega Morales (2001) no tiene que ser consecuencia de grandes acontecimientos sino de una historia menor, colectiva, de las actividades, los trabajos, las relaciones sociales o creencias de la vida cotidiana, como queda de manifiesto en el caso del alumnado de Gernika-

Lumo que ha seleccionado como patrimonio elementos de tipología industrial. Por lo tanto, la cercanía y los lazos afectivos de las personas con los bienes tienen un papel importante a la hora de decidir si un elemento es considerado patrimonio, porque como dice Fontal (2004b) sin la dimensión social y humana del patrimonio este carecería de valor, y por lo tanto, de sentido. Aun así, se comprueba que prevalece una imagen histórico-artística del patrimonio hecho puesto de manifiesto en las investigaciones realizadas por Cuenca (2003) sobre las concepciones del profesorado en formación. A partir de estas investigaciones concluyen que los criterios que dominan la concepción patrimonial son los históricos, artísticos y naturales, y que no llegan a articular una visión holística del patrimonio que sería la deseable. Este hecho, nos hace pensar en la importancia que tiene la educación formal e informal (Gillate, 2014) en dar a entender al alumnado que los procesos de patrimonialización son acciones humanas asociados a los conceptos de “identidad” y “pertenencia” (Fontal, 2004b). De esta manera, si partimos de la idea de que toda localidad dispone de elementos patrimoniales significativos que nos ayudan a entender el presente a partir del pasado (Durana, 2010) y trabajar la creación de identidades plurales y abiertas, vemos imprescindible el trabajo con el patrimonio local dentro de la escuela y fuera de ella. Por lo que pensamos que debemos ahondar en esta investigación para conocer cuáles son los conocimientos del profesorado en activo, que

papel y lugar ocupa el patrimonio en sus clases, la relación con la educación informal y, por último, relacionarlo con el aprendizaje del alumnado.

Se observa así mismo, que la representación del concepto de patrimonio es más elaborada e integra más elementos patrimoniales en el caso donostiarra, niños y niñas de 10-11 años, que en el de los escolares de Gernika-Lumo más jóvenes -8-9 años- ya que reconocen los símbolos locales, naturales y etnológicos también como patrimonio. Lo que nos hace preguntarnos por la influencia de la edad en este tema.

Respecto a la representación que tienen sobre el País Vasco, si bien encontramos semejanzas en la representación del paisaje también se dan diferencias entre los escolares de ambos centros. En ambos casos prevalece el paisaje costero y se descartan las imágenes relacionadas con el clima mediterráneo; pero el alumnado del centro de Bizakaia opta por imágenes más antropizadas relacionadas con viviendas, autopistas y fábricas, mientras que los del centro donostiarra se decantan por paisajes costeros. Observamos, por tanto, que la realidad cercana es la que configura su visión para todo el territorio, y esta variabilidad de los entornos próximos modifica la imagen general. Este hecho está también relacionado con la afirmación de su identidad de pertenencia, ya que están asumiendo una identidad local que se desprende tanto de la elección del paisaje como de la elección de los elementos patrimoniales, que para Álvarez

Areces (2010) están tan íntimamente relacionados que se puede decir que todo elemento patrimonial tiene relación con el paisaje en el que se inserta y del cual es un protagonista más. Así, el alumnado de Gernika-Lumo elige tanto patrimonio industrial como paisaje urbano industrializado; mientras el alumnado de Donostia-San Sebastián se inclina por patrimonio natural y al paisaje costero. Los resultados coinciden con la investigación llevada a cabo por Domínguez y López Facal (2014) donde señalan la importancia de los elementos locales aflorando una imagen estereotipada en un primer momento. Esto nos debe llevar a repensar el trabajo que se tiene que realizar con el alumnado para que el paisaje cultural y el patrimonio colaboren en la creación de una conciencia social y ciudadana (Busquet, 2010; Domínguez y López Facal, 2014), que en definitiva es uno de los objetivos principales de la Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, trabajar la competencia social y ciudadana. Es por ello, que estamos de acuerdo con Hernández Cardona (2003) cuando reivindica el uso del patrimonio en todos los ámbitos educativos y teniendo en cuenta tanto la escala local como mundial. De hecho, esta investigación nos ha dado las pautas que seguiremos en futuras investigaciones y que girarán en torno a conocer la relación que el alumnado hace de patrimonio y paisaje cultural, y la utilización que el profesorado hace del paisaje cultural en tanto que elemento primordial en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para acabar con las conclusiones, respecto a la evaluación del instrumento metodológico se ha detectado la necesidad de crear nuevos ítems que ayuden definir nuevas categorías y a la creación de nuevas variables como por ejemplo señalar qué imagen es la que más se parece a su lugar de residencia o municipio. Igualmente y con la intención de ampliar la investigación al profesorado y, así, poder relacionar los conocimientos de estos en torno al patrimonio y paisaje cultural con lo que el alumnado aprende, sería necesario un nuevo instrumento que a nuestro entender debiera utilizar tanto la metodología cuantitativa, por medio de cuestionarios, como la cualitativa, a través de entrevistas y trabajo de campo en las escuelas. Por último, señalar la necesidad de ampliar la muestra con alumnado de edades y lugares de residencia diferentes.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Bardenas.
- Álvarez-Areces, M.A. (2010). La herencia industrial y cultural en el paisaje: Patrimonio Industrial, Paisaje y Territorios Inteligentes. *Revista Labor & Engenbo*, 4-1, 78-100.
- Arias, F. (1999). Sitios musealizados y museos de sitio: Notas sobre dos modos de utilización del patrimonio arqueológico. *Museo. Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 4, 39-57.
- Barrett, M. (2013). El desarrollo psicológico de la identidad nacional. *Estudios de Psicología*, 34-1, 9-18.
- 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.
- Carretero, M. (2001). La construcción de una identidad nacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 52-56.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crawford, J. et al. (1988). *Identidad, norma y diversidad*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Educación*, 2, 37-45.
- Cuenca, J.M., Estepa, J., Jiménez, R., Martín Cáceres, M., y Wamba, A.M<sup>a</sup>. (2013). Patrimonio y educación: quince años de investigación. En J. Estepa (Ed.), *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias* (pp. 13-24). Huelva: Universidad de Huelva.
- Cullingford, C. (2000). *Prejudice. From individual identity to nationalism in young people*. Londres: Kogan.

- Del Olmo, M. (1994). Una teoría para el análisis de la identidad cultural. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 545, 79-98.
- Díaz Iglesias, S. y Guerra Iglesias, R. (2010). Construcción de la identidad de grupo local. El espacio y el patrimonio material e inmaterial como referentes identitarios en Trujillo y Huertas de Ánimas. *Gazeta de Antropología*, 26-2. <http://hdl.handle.net/10481/6737>
- Domínguez, 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, C. y Cuenca, J.M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, 27-42.
- Durana, M. (2010). El patrimonio en el programa ciudad y escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 106-114.
- Esteban-Guitart, M., Vila, I., y Ratner, C. (2013). El carácter macrocultural de la identidad nacional. *Estudios de Psicología*, 34-1, 27-35.
- Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En VV.AA. *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336). Lleida: Universidad de Lleida.
- Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (Eds.) (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2004a). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal Merillas (Coord.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-104). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2004b). Introducción. En R. Calaf y O. Fontal Merillas (Coord.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp.17-19). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio Cultural de España*, 5, 21-41.
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7-2, 271-280.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Gillate, I. (2013). *Programas de educación patrimonial en contextos informales: Análisis y valoración de su influencia en el alumnado de ESO de la zona minero-industrial de Bizkaia*. Tesis Doctoral. EHU/UPV.

- González Monfort, N., y Pagès, J. (2005). La presencia del patrimonio cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Hernández Cardona, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (Eds.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha
- Hobsbawn, E. (2004). *Naciones y nacionalismo desde 1870*. Barcelona: Crítica.
- Jardón, P., Pérez, C.I. y Hortelano, L. (2011). La Difusión del Arte Prehistórico: Trascender el Museo e Implicar al Profesorado. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, 118-122.
- Liceras, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.
- Madariaga, J. y Molero, B. (2004). Visión del alumnado de magisterio sobre la diversidad cultural y la identidad nacional. En I. Vera y D. Pérez (Coords.). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp 541-551) Alicante: Universidad de Alicante/AUPD.
- Maguregi, G. et al. (2005). Concepciones sobre el medio ambiente, educación ambiental y práctica profesional en Educación Social de Bilbao. En A. Goñi (Coord.). *Innovación educativa en la universidad*. (pp. 317-328). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Merino, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría y Educación*, 16, 49-64.
- Molero, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Morente, M. (1996). *El patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual de patrimonio histórico. Aplicación al análisis de la Ciudad Jardín de Málaga*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Nogué, J. y Vicente, J. (2004). Landscape and national identity in Catalonia. *Political Geography*, 23, 113-132.
- Ortega Morales, N. (2001). La visita al Museo. Un recurso para investigar el pasado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 14, 33-43.
- Piaget, J. y Weil, A.-M. (1983). El desarrollo, en el niño, de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (comp.), *Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33-1. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222521>
- Prats, J. y Hernández A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En AA.VV. *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 108-124). Barcelona: Ajuntament de

Barcelona.

<http://www.histodidactica.es/CCSS/Patrimoni%20en%20imeb.pdf>

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.

Prast, Ll. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Pedagogía*, 21, 17-35.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Ruiz, M., y Tormo, S. (2002). El espacio de la juventud en la política de Patrimonio. *Actas del Fórum UNESCO, VI Seminario Internacional*, vol. III. (pp. 89-91). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Santacana, J., y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 31-1, 47-70.

Scourfield, J. et al. (2006). *Children, place and identity. Nation and locality in middle childhood*. Londres: Routledge.

Smith, L. (2006). *The Uses of Heritage*. Londres: Routledge

Tajfel, H. (1975). La categorización social. En Moscovici, S. (Eds.), *Introducción a la Psicología social* (pp.351-387). Barcelona: Planeta

Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M<sup>a</sup> J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 305-344). Madrid: Síntesis.

Valles, J., y Pérez, S. (2012). ¡Oye, el patrimonio es nuestro! *Aula de Innovación Educativa*, 208, 14-17.

Weber, E. (1976). *Peasants into frenchmen. The modernization of rural France, 1870-1914*. Standford: Standford U.P.

[www.eustat.eus](http://www.eustat.eus).