



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Martínez-Vérez, María Victoria; Montero-Seoane, Antonio;  
Albar-Mansoa, Pedro Javier; García, Sonia Cabello  
EL TERRITORIO DE LA MEMORIA: UNA CARTOGRAFÍA CIUDADANA DE LOS RECUERDOS  
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270041, 2022  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270041>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174023>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## ARTÍCULO

# El territorio de la memoria: una cartografía ciudadana de los recuerdos

*María Victoria Martínez-Vérez*<sup>I</sup> 

*Antonio Montero-Seoane*<sup>II</sup> 

*Pedro Javier Albar-Mansoa*<sup>III</sup> 

*Sonia Cabello García*<sup>III</sup> 

### RESUMEN

La investigación-acción da forma al proyecto “La Voz de las Horas”, realizado por cuatro centros escolares, ubicados en la provincia de La Coruña, con el objeto de trazar un mapa del kairós. Para ello, los escolares analizaron la intensidad del paso del tiempo. Una vez comprendida la acción del recuerdo, participaron en la exploración de la memoria, solicitando a personas pertenecientes a 5 generaciones, relatos de su propia biografía. A nivel procedimental se generó un cuestionario asociado a un código QR, el cual, tras ser adherido a un símbolo, fue utilizado como instrumento exploratorio, al ser distribuido en el espacio urbano. A modo de respuesta, se obtuvieron 256 recuerdos, que fueron analizados, mediante la técnica cualitativa de panel, denominada “de cohorte”, destinada a conocer el relato de la acción, en la voz de los protagonistas. Finalmente, los resultados cartográficos fueron representados, en una instalación artística participativa.

### PALABRAS CLAVE:

memoria; territorio; educación artística; geografía social; participación ciudadana.

---

<sup>I</sup>Universidad Nacional de Educación a Distancia, A Coruña, España.

<sup>II</sup>Universidade da Coruña, A Coruña, España.

<sup>III</sup>Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

## THE TERRITORY OF MEMORY: A CITIZEN CARTOGRAPHY OF MEMORIES

### ABSTRACT

Action research gives shape to the project “The Voice of the Hours”, carried out by four schools located in the province of La Coruña, with the aim of drawing a *kairos* map. To do this, the schoolchildren analyzed the intensity of the passage of time. Once the action of memory was understood, they participated in the exploration of memory by requesting from people belonging to five generations stories from their own biography. At the procedural level, a questionnaire associated with a quick response code was generated, which, after being attached to a symbol, was used as an exploratory instrument, as it was distributed in the urban space. In response, 256 personal memories were obtained, which were analyzed using the qualitative panel technique, called “cohort” and aimed at learning the story of the action, in the voice of the protagonists. Finally, the cartographic results were represented in a participatory artistic installation.

### KEYWORDS:

memory; territory; art education; social geography; citizen participation.

## O TERRITÓRIO DA MEMÓRIA: UMA CARTOGRAFIA CIDADÃ DAS LEMBRANÇAS

### RESUMO

A pesquisa-ação dá forma ao projeto “A Voz das Horas”, realizado por quatro centros escolares localizados na província de La Coruña, com o objetivo de traçar um mapa do *kairos*. Para isso, os escolares analisaram a intensidade da passagem do tempo. Uma vez compreendida a ação da lembrança, eles participaram da exploração da memória, solicitando a pessoas pertencentes a cinco gerações relatos de sua própria biografia. Em nível processual, gerou-se um questionário associado a um código *quick response*, o qual, após ser aderido a um símbolo, foi utilizado como instrumento exploratório ao ser distribuído no espaço urbano. A título de resposta, foram obtidas 256 recordações, que foram analisadas mediante a técnica qualitativa de painel, denominada “de coorte” e destinada a conhecer o relato da ação na voz dos protagonistas. Finalmente, os resultados cartográficos foram representados em uma instalação artística participativa.

### PALAVRAS-CHAVE:

memória; território; educação artística; geografia social; participação cidadã.

*Las palabras resuenan, en un tiempo y en  
un espacio, previsto para invocarlas.*

*Tú, Aquí, Ahora.*

*Son topográficas.*

Martínez-Vérez, 2018, p. 43.

## INTRODUCCIÓN

El ser humano, su voz, necesita tiempo y espacio para asentarse en la expresión de la vivencia y trascender, ya que, como dice Ortega Ruiz (2013, p. 405), “el ser humano que piensa es también un ser humano que vive y expresa unos sentimientos, y esos sentimientos son el lugar en que se vive”.

La palabra habita el presente, es el aquí y ahora del alma; suena y tiene oídos (Chacón, Sánchez-Ruiz y Belda, 2011) pero, pese a ser topográfica, no es neutral, sino que más bien se ve afectada por el peso de los acontecimientos. De hecho, toda voz necesita del eco del pasado y de la proyección futura, para impulsarse hacia todas las direcciones, abarcando el mundo social, que lejos de concretarse en un adverbio, es atravesado por todos (Bauman, 2016). Somos voces de generaciones que cuentan en nosotros mismos su propia historia, ya que, “la identidad, más que un hecho en sí mismo, es un proceso en continua formación” (Garro-Larrañaga, 2014, p. 257).

El acontecimiento, que da trascendencia a la palabra, que la hace vibrar al mover el aire, es emocional. Se concreta en un hecho cotidiano, que es percibido como único y significativo, y que afecta a las decisiones conductuales que se derivan de él, de tal modo que el ser humano siente que es construido por ese suceso (entre otros); en palabras de Sábato (2000, p. 11), “Cuántas veces en la vida me ha sorprendido como, entre las multitudes de personas que existen en el mundo, nos cruzamos con aquellas que, de alguna manera, poseían las tablas de nuestro destino”.

Ese acontecimiento ocurre en un lugar y en un tiempo determinados, que marcan su propia impronta en la captación de las señales que disparan primero las emociones, después la cognición y, por último, la acción derivada de su intersección. Así, el espacio, al igual que la palabra, no es neutro, puesto que necesita del lenguaje para existir en el mundo objetivo, no como circunstancia, sino como entorno recíproco. Lo mismo sucede con el tiempo que nos toca vivir, ya que determina un uso y una costumbre que, al aceptarse, hace que sea difícil salirse de lo establecido. En este sentido, Ortega Ruiz (2016) señala la importancia de compartir un mundo gramatical que enlaza el yo con el Otro.

En definitiva, es importante tomar conciencia de las percepciones y de cómo afectan al sentir, para aprender a situarse en el contexto, decidir conductas adaptativas que proporcionen bienestar y cambiar (porque es posible) los comportamientos que arrastran dolencias ya que, como señala Moreno (2010, p. 3), “curar es encontrarse con trozos del pasado y darles un sentido”. Sólo desde el pulso emocional consciente, somos capaces de vivir en sintonía y, para eso, hay que saber medir la intensidad con el roce del cuerpo sensible del Otro, que mueve y conmueve la acción del verbo.

En el instante del suceso, la percepción se vuelve consciente, se considera vital, rebosa de expresión y, como tal, cose su significado al relato personal que guardamos en la almohada de la noche para contarnos (para contarte) el yo que somos. Por eso, nuestro propio cuento cambia de argumento, según el momento vital que nos atraviesa, según los recuerdos de las personas que nos cruzan en ese instante, según la importancia que tienen para nosotros, según el grado de bienestar que nos roza la piel, y según los años que hemos vivido. En ese sentido, Garro-Larrañaga (2014) refiere que son identidades narrativas aquellas que encuentran su modo de decirse, reconociendo el carácter constructivo de los acontecimientos.

El relato del yo se escribe en un folio que va y viene empujado por el devenir invisible de las horas, se detiene, fluye, a veces se atranca en una esquina y otras vuela, libre, a su antojo. Sólo el mortero del tiempo es capaz de enlazar dos frases escritas en los extremos de una misma página, haciéndolas resonar en una misma cadencia. En ese sentido, Ortega Ruiz (2016, p. 257) señala que la memoria permite que “los hechos del pasado tengan, hoy, alguna significación ética y moral, que dejen de ser piezas de museo o páginas mudas de una hemeroteca, para convertirse en claves de interpretación de los acontecimientos del presente”.

Para eso, las personas necesitamos conservar los instantes más preciados fuera de la mente, por si la memoria decide abandonarnos, alejándonos de nuestros recuerdos, y es entonces cuando los escribimos en palabras, en objetos, en imágenes, y los guardamos, para no perder el hilo de los acontecimientos, y ser capaces de encontrar en el pasado, alguna señal que ilumine el presente ya que, como indica Romero (2014, p. 212), el proceso constructivo de toda identidad “implica un esfuerzo de articular visiones y fragmentos, de elaborar relatos. También visuales, sobre uno mismo, los otros y el mundo”.

Ese afán de permanencia es la fuerza que empuja este trabajo cartográfico que pretende trazar, a mano alzada, un mapa intergeneracional de la memoria ciudadana de un pueblo, indagando en los acontecimientos individuales que conforman el yo de cada habitante. Con este anhelo, niños, educadores, instituciones y artistas, han colaborado en la recolección y conservación de instantes de la vida, con el fin de comprender quiénes somos.

## METODOLOGÍA

### PROCESO ARTÍSTICO

El descenso continuo de la natalidad del pueblo de Coirós (IGE y INE, 2020), así como el éxodo migratorio, propio de una localidad pequeña, situada en la falda de una capital de provincia, puso en jaque a las Escuelas Unitarias que, en el curso de 2008, casi se ven abocadas al cierre.

Ante esa posibilidad, las maestras reaccionaron, poniendo en valor la labor (no sólo actual, sino histórica) de las Escuelas. Para ello, generaron una dinámica de desarrollo comunitario que, a través de distintos proyectos y con la colaboración de los grupos sociales e instituciones, trató de potenciar los valores del Pueblo ya que, “es necesario que todos, sujetos y comunidades, seamos capaces de

descentrarnos, de extrañarnos, de mirar al “Otro” que hay en mí” (Ruiz Román, 2010, p. 187).

En el marco de esa dinámica colaborativa, en el año 2014, las escuelas plantean un primer proyecto de mediación artística: crear, entre todos, un tapiz, denominado de la vida, que permitió a los habitantes de Coirós tejer, en un gran bastidor, un objeto personal, que simbolizaba la huella de cada “yo”, en el “nos-otros” colectivo. Gracias al apoyo institucional y académico, el tapiz se saturó de puntadas, hasta el punto de no distinguirse las aportaciones. Se podría decir que ningún vecino permaneció ajeno, y que la participación masiva actuó como catalizadora del cambio iniciado, de tal manera, que la matrícula escolar creció y, contra pronóstico, las Escuelas se asentaron.

Tras este proyecto artístico, otros se sucedieron y, en todos ellos, la escuela se arraigó creándose un puente de colaboración institucional favorable al trabajo comunitario, al generar un diálogo heterogéneo y empático (Ruiz Román, 2010). Así, cuando en el curso 2018–2019, las Escuelas proponen la idea de dibujar la memoria del pueblo en una suerte de mapa o cartografía, las diferentes instituciones organizaron sus recursos para hacerlo posible. Se contacta con la experta en mediación artística, que había tejido la metáfora del tapiz de la vida, y se incorpora al proyecto el Centro de Educación Infantil y Primaria Rosalía de Castro (CEIP) (acoge alumnos y alumnas entre 3 y 12 años).

Para iniciar el proyecto, las maestras introducen en las Escuelas, a modo de debate filosófico, la diferencia entre el “cronos”, o tiempo transcurrido, y el “kairós”, o imagen del tiempo (Figura 1) ya que, “los estudiantes deben conocer los objetivos de las actividades, entender el porqué” (López-Manrique, San Pedro-Veledo y González-González de Mesa, 2014, p. 207). Así, en los debates de aula, las niñas y los niños, abordaron, una nueva magnitud, “el peso de las horas”, con el fin de comprender que tienen distinta intensidad, y que esa intensidad está relacionada con el recuerdo.



**Figura 1 – Niños pensando a tiempo.**  
Fotografía de: Javier Rouco.

Pero, ¿hablan las horas?  
¿Es posible, escuchar su voz?  
¿Será esa voz la que pueble el mapa de la memoria?  
¿Y cómo podrían ellos buscarla?

Una vez planteados los interrogantes, se propone crear un cuestionario virtual, que describe 3 dimensiones de la memoria:

1. los datos demográficos de los participantes, con el fin de identificar las distintas capas de la memoria;
2. la aportación de un recuerdo biográfico importante; y
3. los sentimientos asociados al mismo.

Se decidió solicitar recuerdos personales en lugar de históricos, ya que los hechos importantes acaecidos al conjunto de la población, a menudo, adolecen de anonimato. Se cuentan, (en pasado, “sucedió que...”), pero no se viven personalmente.

Dicho cuestionario se asoció a un código QR, que fue adherido, en forma de pegatina, a un objeto simbólico, la piedra (Figura 2); ya que ésta, además de tener un peso, y suponer una carga (ligera o elevada), puede portarse y compartirse, si se quiere. Además, de forma metafórica, cada piedra guarda en sí misma la memoria de la tierra, y el hecho de recogerla y ofrecerla a un “otro” para avivar sus recuerdos, supone un acto de humildad y de reconocimiento. Dicha metodología, fue utilizada con éxito, en un proyecto análogo, destinado a escuchar la función social del espacio arquitectónico (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2020).



**Figura 2 – Piedras que preguntan.**

Fotografía de: Olga Abella y Conchi Fernández.



Las piedras fueron aportadas por las maestras y las familias, tras escribirles en una cara, un mensaje-recuerdo y pegar, en la otra, el código QR que enlazaba al cuestionario virtual. Una vez recolectadas, las niñas y los niños de las escuelas unitarias de Coirós y del CEIP Rosalía de Castro, acompañados por el profesorado y sus familias, las distribuyeron; para ello, contaron con la colaboración institucional del Ayuntamiento, de la residencia de personas mayores, de la biblioteca pública, del centro de información a la mujer y del centro de día para personas dependientes, que hicieron suyo este proyecto.

Su distribución obedece a criterios objetivos, cartográficos, como la distribución de la población y los usos y costumbres de los habitantes. Así, del mismo modo que los cartógrafos buscan coordenadas alfanuméricas para trazar la forma de la geografía, los niños y las niñas de las escuelas exploraron los lugares que cobijan la vida humana (Figura 3), para escucharla hablar en el pasado (Martínez-Vérez



**Figura 3 – Piedras a la deriva.**

Fotografía de: Olga Abella y Conchi Fernández.



y Montero-Seoane, 2020). De ese modo, cafeterías principales, supermercados, oficinas, edificios institucionales y otras entidades específicas, acogieron las piedras, movieron sus voces y avivaron los recuerdos, los cuáles iban cayendo en el correo electrónico del proyecto, para que la mediadora artística, con ayuda de los niños y las maestras, los cosiera en un mapa de horas.

Todo recuerdo aportado fue considerado importante, vivo y, aunque aparentemente algunos resultaran anecdóticos, todos fueron registrados porque es necesario “comprender los diferentes tipos de pensamientos, necesidades e incluso expectativas que son incorporados por los sujetos a lo largo de la vida” (Argüello Parra *et al.*, 2012, p. 406). Una vez completada la cartografía, la comunidad celebró la plasmación simbólica de la voz de las horas, con el fin de dar forma a la memoria emocional del pueblo, a través de la construcción de un espacio educativo, una instalación artística participativa (Figura 4), que incorpora la perspectiva del alumnado, de los docentes, apoderados y de otras instituciones involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lekue Rodríguez, 2014, p. 96).



**Figura 4 – La fragilidad de la permanencia.**  
Fotografía de: David Varela Ramos.

## PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Los procesos de investigación propios de las disciplinas artísticas y humanas no se centran en describir estadísticamente grandes poblaciones para establecer parámetros y patrones extrapolables a otras similares; sino que, más bien, buscan ahondar en el significado que los actores sociales otorgan al hecho cultural, el cual, nace de la interacción constante entre la realidad social y la intersubjetividad humana, siendo simbólico (Winnicott, 1971).

Ese aspecto “*ad hoc*” de la realidad investigada determina el proceso investigador, que ha de adaptarse a la idiosincrasia del acervo cultural para ahondar en el significado simbólico construido en el marco de la interacción humana (Lekue Rodríguez, 2014).

En ese sentido, el trazado del mapa de la memoria de Coirós es analizado desde el paradigma de la investigación-acción, en cuanto:

- se trata de una acción educativa, que incluye situaciones de enseñanza-aprendizaje, relacionadas con la pedagogía de la alteridad (Ortega Ruiz, 2013) centrada en los procesos de construcción del “yo”, a través de la conciencia del “otro”;
- plantea una metodología diferente basada en el aprendizaje por proyectos; y
- evalúa los resultados del proceso educativo, de forma que todas las personas colaboren para generar un cuerpo de conocimiento horizontal, participado, en lugar de uno vertical, inducido.

## EL PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción, como proceso de indagación y análisis, propone acercarse a la realidad objeto de estudio desde la perspectiva del actor social, teniendo en cuenta su experiencia en el manejo de los conceptos que dan forma a la materia a investigar (Elliot, 1990). Y lo hace generando un diálogo continuo entre teoría y práctica, conjugando el concepto en la realidad que vive el alumnado, en lugar de intentar encasillar dicha realidad en un concepto previamente estructurado (Martín del Pozo y De Juanas Oliva, 2013).

Asimismo, a través del paradigma de la investigación-acción, la enseñanza, entendida como la actividad lineal que determina que las conductas del profesorado son causas y el aprendizaje del alumnado efectos, se transforma, mediante la acción de la comunidad educativa, en educación plena (Latorre, 2003).

En ese sentido, la investigación-acción plantea una intersección entre los discursos y las experiencias educativas de modo que, en su intersección, aparezcan propuestas de acción que cristalicen en una construcción común, contextualizada y significativa de conocimiento (Elliot, 1990). Así, se puede decir que la investigación-acción es más bien un hacer que aprende, en lugar de un aprendizaje que hay que hacer, que permite que “las instituciones educativas sean un espacio de transformación personal, institucional y social” (Cabrera Cuevas y De la Herrán Gascón, 2015, p. 185).

### *Objeto de Estudio*

El objeto de estudio de la presente investigación, “la representación de la memoria ciudadana, atendiendo a la biografía de los recuerdos”, parte del univer-

so de los educandos y, precisamente, es su valor *ad hoc* el que determina las tres dimensiones centrales que dan forma a lo investigado (Ruíz-Olabuénaga, 2012),

- la demografía de los participantes;
- los recuerdos biográficos; y
- el valor afectivo-relacional de los mismos.

Con el fin de profundizar en el análisis de esas dimensiones, se opta por un diseño mixto y exploratorio del proceso de investigación (Reidl Martínez, 2012, p. 38); exploratorio por la determinación de una serie de “claves iniciales de interpretación” que “equivalen y desempeñan las mismas funciones que la teoría y las hipótesis en los análisis cuantitativos” (Ruíz-Olabuénaga, 2012, p. 56) y que se corresponden con las dimensiones anteriormente señaladas. Además, para abordar el objeto de estudio, se optó por emplear un modelo mixto que combina tres técnicas de investigación:

- el cuestionario dirigido a registrar los recuerdos de los habitantes;
- el análisis cualitativo de panel, denominado “de cohorte” (De Keulenaer, 2008), destinado a conocer el relato de la acción, en la voz de los protagonistas; y
- la observación participante, a través de documentos visuales derivados de la experiencia.

La indagación pública, asociada a la utilización del cuestionario, permite la cristalización de las opiniones y emociones de los participantes, sistematizándolas y posibilitando su análisis posterior de modo que, tal y como indica Pink (2014), sea accesible a todos los públicos.

Por otra parte, los estudios cualitativos de panel, denominados “de cohorte” (De Keulenaer, 2008), analizan el discurso de las personas que han experimentado por sí mismas un evento, en ese caso, el trazo de la memoria colectiva del pueblo de Coirós; y permiten adentrarse en la subjetividad y la significación de la vivencia.

Finalmente, la observación participante “resulta de codificar el acto de observar, seguido del acto de interpretar” (De Ketele y Postic, 1992, p. 41); que permite ir más allá de la imagen externa del objeto de estudio, ahondando en lo interno, en la emoción, en el sentimiento, y dando lugar a lo subjetivo (Guasch, 1997).

Las razones que apoyan un diseño pluralista de la investigación son las siguientes:

- la triangulación de los métodos permite, en palabras de Alonso-Sanz (2013), que el punto de partida epistemológico, la toma de decisiones y la lógica argumentativa del proceso se adapten al auditorio;
- asimismo para Alonso-Sanz (2013), la pluralidad metodológica permite acercarse al objeto de estudio desde una óptica de 360 grados, logrando una mayor profundidad en las conclusiones; y, por último,
- la combinación de técnicas e instrumentos permite no sólo escuchar la voz de la comunidad, sino también acoger e incorporar sus ideas (Errázquin-Larraín, 2015).

## Participantes

En el trazado simbólico de la cartografía de la memoria de los habitantes de Coirós, han participado, como promotoras, las escuelas unitarias de Coirós y del CEIP Rosalía de Castro.

Concretamente, las maestras Olga Abella y Conchi Fernández y el maestro Javier Rouco han participado, impulsando y orientando a las niñas y a los niños y a sus familias en esa labor cartográfica, convirtiéndose en el punto de apoyo, que mueve la comunicación y da forma a la física y a la química del mapa.

La tarea de exploración orográfica recayó en el alumnado de la etapa de infantil, quiénes, con la ayuda de sus familiares, han recolectado, durante el curso académico 2018–2019, los hilos de vida de personas de edades distintas, todas ellas vecinas de Coirós, hasta crear una red intergeneracional de recuerdos.

Desde un punto de vista institucional, como madeja colaborativa, han participado difundiendo, facilitando y favoreciendo el trazado del mapa de la memoria, el Ayuntamiento, los Servicios Sociales, el Centro de Información a la Mujer, la residencia y el centro de día de personas mayores. Otras instituciones privadas y de negocio, como sucursales bancarias, oficinas, comercios y cafeterías permitieron depositar las piedras en sus sedes, convirtiéndose, de ese modo, en canales de comunicación.

La propuesta de cartografiar los recuerdos parte de una profesora del Centro Integrado de Formación Profesional Anxel Casal, experta en mediación artística quién, además de dar forma a la idea, generando un código y un canal de escucha, realizó un seguimiento de la acción, aunque nada hubiese sido posible sin los recuerdos de las 256 personas qué, perteneciendo a cuatro generaciones distintas, han ofrecido a las Escuelas, su memoria, para que los niños y las niñas la tejiesen, en el atlas de las horas de Coirós.

## RESULTADOS

### LA DEMOGRAFÍA DE LOS RECUERDOS

Atendiendo al género, 208 recuerdos han sido ofrecidos por mujeres y 48 por hombres, aspecto que no se corresponde con la estructura poblacional del pueblo, sino que más bien está relacionada con los roles propios de cada sexo, mostrando las mujeres una mayor implicación en los ámbitos no sólo de la expresión, sino también, al tratarse de una iniciativa de la escuela infantil, de la crianza (INE y Instituto de la Mujer, 2011).

En cuanto a las edades, 18 de los participantes tienen menos de 5 años; 71 tienen entre 19 y 29, siendo el grupo más numeroso; 31 declaran tener entre 30 y 39 años; 47 están comprendidos entre los 40 y los 49 años; 23 tienen una edad situada entre los 50 y los 59 años; 21 participantes manifiestan tener entre 60 y 69 años; 18 tienen entre 70 y 79; 26 entre 80 y 89, y 1 participante declara tener 90 años. Así, recuerdos de al menos 4 generaciones dan forma a este relato.

### LA VOZ DE LOS PROPONENTES

El relato que a continuación se presenta está preñado de voces e identidades. Es memoria viva. Habitáculo y habitante. Pasado y Porvenir.

### *Memoria de Niñez: Menores de 18 Años*

En la infancia, las niñas y los niños entremezclan los tiempos verbales, al proyectar el recuerdo en el futuro inmediato y hacerlo real en la conjugación del verbo como si, tal y como señala Bernabé (2 de mayo de 2018), el presente careciese de intención temporal; así, Lia nos cuenta que “cuando tenía 5 años, ayer, mamá me regaló un cepillo de dientes que lo tengo en la mochila. Lo voy a cambiar. Tiene forma de cocodrilo”. Gael, por su parte, se esfuerza en situar con precisión de topógrafo un recuerdo desagradable: “cuando tenía 5 años, en la noche de Reyes, cuando era de día, después de comer, estábamos jugando, y Lia me enredó en el pelo una lagartija de juguete que andaba gracioso y que no se podía quitar y me cortaron el pelo. Lloré”. Mientras que Raúl de cuatro años guarda en el terreno impreciso de la memoria el recuerdo agradecido y continuado de las visitas de su abuela, así, relata: “un día, vino la abuela Pilar a casa. Me quiere. Viene muchos días”.

Lo emocional, lo vívido, da forma a los recuerdos (Mora, 2013), aunque sea un dolor físico, “un día, Dani, de la abuela Amparo, me mordió” (Leandro, 3 años); o un momento de extrema diversión, “cuando fui a nieve y me tiré con el trineo de Mateo” (Tomás, 5 años); o un recuerdo lúdico “un día, con mi hermana Rocío, jugamos al escondite inglés, al otro escondite y a otros juegos. A veces, me lleva por los pies y miro boca abajo. Me gusta cuando viene Rocío” (Valentina, 4 años), son principio activo de memoria.

En esta etapa, como indica Garro-Larrañaga (2014), el recuerdo se decanta en los filtros del “yo” (en proceso de construcción) y de la “experiencia” (tangible, cotidiana), así, por ejemplo, Dani (3 años), explica que su pasado remoto es azul, ya que, hasta diciembre, si tenía que elegir un color era éste; “Ahora, (presente), pinto con todos los colores. Las maestras y mis padres me han dicho que tengo que atreverme a mezclar”.

Por último, aparecen también recuerdos ajenos, inducidos, pero que forman parte de la historia de la familia (Romero, 2014) y, como tal, se recuerdan, “hace muchos años, la casa de Vigo era un bar. Allí vivía papá cuando era pequeño. Cuando era mayor estaba en la otra casa naranja” (Yeray, 4 años).

### *Recuerdos de Adolescencia: entre 19 y 29 Años*

La siguiente generación, la adolescencia, escucha la voz del pasado desde el hallazgo, que (des)encuentra al “yo”, acompañándolo a una nueva identidad, “más fuerte (I:1)”<sup>1</sup>, “más realista (I:19)”, “más madura (I:18)”, “más preparada para la adultez (I:12)”, ya que, como señala Ruiz Román (2010), crecer implica un descenramiento, un extrañamiento, que nos revele la identidad del “Otro” que hay en “mí.”

Así, algunos eventos son evocados como ritos que marcan el fin de una etapa (Moreno, 2010), “la graduación de bachillerato me hizo sentir en camino, resultó agradable. Hubo un momento en el que sentí ansia por el futuro, y pensé: ¿seré capaz? Todavía no lo sé” (I:14). También las rutinas de la infancia se recuerdan

---

1 La I significa “Informante”, el número que sigue a la letra hace referencia al que ocupa el informante en la base de datos.

con infinita trascendencia, como si fuesen los ladrillos que contienen las claves del devenir: “recuerdo cuando mi abuelo me recogía para ir al colegio o cuando mi abuelita me contaba sus historias. Los abuelos son irremplazables, y aun cuando ya no están, te acompañan. Soy lo que soy, por ellos” (I:60); “cuando estoy triste o me siento fracasada, me cuento a mí misma las historias de mi abuela, eran de lobos, de bosque, de hambre. Recordarlas me hace valorar el presente. Ahora apreciamos muy poco las pequeñas cosas, las damos por sentadas” (I:13).

La ruptura con la infancia y la aparición de una juventud estudiante que sale de su zona de confort definen este recuerdo compartido (De Miguel Álvarez, 2012): “mi marcha, cada marcha, me hizo ser consciente de que las personas van haciendo la propia vida. Es necesario irse y dejar ir, para que otros puedan llegar” (I:19).

La derrota y la victoria son instancias vivenciadas (y relativizadas), a través del deporte de la vida: “a veces, por mucho que trabajes y te esfuerces no consigues tus objetivos, pero al menos te quedas con la satisfacción de haber llegado hasta el final” (I:24). La enfermedad es también maestra de soledades y resistencia (Moreno, 2010). “Me sentía sola, aprendí a valorar la salud, a mi familia y a los amigos de verdad” (I:11).

El nacimiento de los hermanos pequeños, tras años siendo únicos, es recordado por varias jóvenes: “nació y todos tuvimos que aprender a compartir, primero sentí alegría, y después, muchas veces, celos. No siempre resultó fácil” (I:5). También el prejuicio, la primera impresión que determina la afinidad y que no siempre es acertada, “el día que conocí a mi mejor amiga, no me gustó nada, pero el tiempo me llevó a acercarme a Ella” (I:4). Estos relatos de alteridad muestran cómo, a través del encuentro con un “Otro”, el “yo” comprende que toda identidad es distinta, única e irrepetible (Belli, López y Romano, 2007).

La alegría de las fiestas, las vacaciones, las navidades en familia, los aniversarios, e incluso la primera comunión, son recordadas como instantes de privilegio, como minutos irrepetibles, “por esa Navidad sé que la felicidad existe” (I:21); “recuerdo, en los veranos de mi infancia, jugar a hacer castillos en la arena y saltar las olas cogidos de las manos, ojalá se hubiese parado el tiempo” (I:32); “ahí, en esa fotografía que contemplo cada día, estábamos todos juntos, todavía no faltaba nadie” (I:54); o “nunca podré olvidar la cara de mi madre, mirándome desde el banco” (I:51).

La aparición de la muerte, en el escenario de la vida, marca los recuerdos de quiénes la han enfrentado en lo inesperado (Garro-Larrañaga, 2014): “el entierro de mi amiga fue muy impactante. Acudimos todos al cementerio con globos, para expresar lo que queríamos decirle antes de que se fuera. Espero que lo haya entendido. Esa muerte me enseñó que no podemos dar la vida por supuesta” (I:12). “El día que me despedí de mi padre en el hospital, sabiendo que no lo iba a volver a ver nunca, fue muy dura, pero a día de hoy, agradezco haberme llevado su sonrisa y su te quiero” (I:18).

Entre los mensajes, se destaca la memoria de una joven etíope adoptada por una familia española, que mediante la evocación del día en el que conoció a su madre biológica y a su hermano, nos acerca a las dificultades de los procesos de acogimiento y adopción, llegando a una reflexión moral a partir de la experiencia de su propia vida (Ortega Ruiz, 2016), así, esa joven expresa como “los echa de



menos, pese a ser feliz”; y considera “que las condiciones de vida, cuando son duras, durísimas, impiden y dificultan la crianza. No debería de ser así” (I:9).

Las emociones del (des)amor están presentes en las palabras, así, “el día que le conocí” (I:37); o “no salió bien. Durante mucho tiempo le odié y quise olvidarle, pero el tiempo ha dibujado su presencia, como un indicador que consulto cuando me creo enamorada” (I:20), son mensajes comunes, entre los recibidos en este tramo de edad, que describen como los conceptos (el amor, en este caso) toman forma y sentido en los Otros (Belli, López y Romano, 2007).

### *Recuerdos de la Primera Adulthood, entre 30 y 39 Años*

La generación que camina la primera adultez recuerda su infancia como referente, trazando similitudes y enmarcando las diferencias; en este sentido, Vázquez Verdadera (2010, p. 189) señala que “los seres humanos no podemos sobrevivir sin la existencia de ciertos vínculos de significados y afectos compartidos que constituyen los elementos para construir nuestra propia identidad y satisfacer nuestras necesidades como seres culturales y sociales”.

Así, se observa cómo acontecimientos estresantes son narrados como gestas familiares y oportunidades para estrechar lazos ya que, tal y como refiere Moreno (2010, p. 3), “la posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia”. En ese sentido, una joven recuerda “cuando se nos quedó el coche atascado en el barro y toda la familia colaboró para sacarlo. Al final, regresamos a casa llenos de barro, pero felices. Así fue como aprendí la importancia de trabajar en equipo y de no rendirse” (I:51).

Las rutinas que han forjado la niñez de los que ahora están creando son evocadas en recuerdo de quienes se han ido; señalando que “la identidad no se construye sobre el vacío, sino sobre la memoria” (Ortega Ruiz, 2016, p. 257), “de niña, mi padre me cantaba la canción ‘pescadito pequeñito’, ahora se la canto yo a mis hijos, lo hago desde que nacieron, es sinónimo de ternura, de seguridad y de amor. ¡Qué importante fue mi padre en mi vida!” (I:52).

“Ese tiempo pasado que siempre fue mejor” aparece retratado en los recuerdos de quien, al estar iniciando las tareas de crianza, se pregunta por su propia niñez, “recuerdo que antes jugábamos libremente por la aldea hasta que se encendían las farolas, eran nuestro reloj. Pienso que antes no teníamos gran cosa, pero éramos más libres” (I:47).

El nacimiento de los propios hijos, “sentir su bajada por el canal del parto (I:3)”, es un recuerdo prevalente en esta generación, que se encuentra en plena crianza, ya que “al verlos, aprendí lo que es el amor de verdad” (I:66); “descubrí lo que era la felicidad” (I:72); “entendí que el verdadero poder del ser humano es la capacidad de dar vida” (I:3); porque “tener un hijo implica dejar de ser el ombligo del mundo” (I:71); “comprendes lo frágiles que somos” (I:35) y también, “por mi hijo tiene sentido luchar y seguirá adelante aunque la vida me trate a patadas. El amor crea un lazo que nadie puede romper. Nadie, absolutamente nadie” (I:67).

El momento de presentar a los hijos mayores a los recién nacidos es evocado con especial cariño por algunas madres, así, por ejemplo, “en la cara del mayor apareció la sorpresa mezclada con la alegría de la vida y el reencuentro conmigo” (I:62).

En la primera adultez, el desamor aparece definido como un antes y un después, ya se ha conocido la decepción y la derrota, y las personas están centradas



en la construcción de su propia familia, fortaleciendo los sentimientos y desligando las emociones desestabilizadoras “mi primer amor me envolvió en sus brazos, pero un día me dejó caer y aunque siempre le amaré, no puedo dejar que su recuerdo empañe mi vida” (I:70).

Aparecen también sentimientos fuertes de reconocimiento hacia las personas axiales; como refiere Ortega Ruiz (2016, p. 257), ya que “nadie está donde está porque un buen día decida dar una vuelta por la vida. Todos venimos de una tradición y traemos encima una historia”. En este sentido, una joven recuerda “a mi primer profe de música, era el sacerdote de mi parroquia y me ayudó a definir lo que quería ser, profesora de música. Me decía que nunca dejara de aprender, que luchara por mis sueños, que creyera en mí. Siento por él un amor incondicional, como el que se tiene por un padre” (I:2).

Los abuelos están presentes en las reflexiones acerca de lo importante, son parte del mundo gramatical que compartimos en relación (Ortega Ruiz, 2016), así, una mujer relata “en Alfoz, en casa de mis abuelos, yo me despertaba con la primera claridad. Desde la escalera, olía las tostadas que estaba preparando mi abuela, me estaba esperando. Con ella aprendí que la felicidad habita en las pequeñas cosas” (I:28), o, “de niño, iba con mi abuelo a cuidar las vacas y siempre le pedía que me hiciese una flauta con la rama de un árbol. Él siempre llevaba la navaja en el bolsillo porque sabía que se lo iba a pedir. ¡Qué bien sonaban esas flautas! ¡Qué feliz me hacían! ¡Gracias abuelo! Sé que me escuchas desde el cielo” (I:34).

### *Evocaciones en la Madurez, entre los 40 y los 49 Años*

La madurez afronta el recuerdo evaluando las decisiones pasadas que definen el presente familiar, así, el instante de la certeza, el anhelo concretado, el deseo, es narrado por algunas personas: “recuerdo la primera vez que vi el mar en Coruña, fue en Riazor. En ese momento supe que quería echar raíces. No nací en la Coruña, pero me siento Coruñés y aquí construí mi familia” (I:63).

También el recuerdo de las personas que nos salvaron con su amor (Vázquez Verdera, 2010), “mi bisabuela enseñándome con paciencia el arte de bordar con pali-los”, está muy presente en esta fase vital, así, “recuerdo especialmente los paseos con mi abuelo, por el barrio de Las Flores, donde vivíamos, todavía siento que su cariño me acompaña, le echo de menos cada día” (I:70). “Los fines de semana familiares, en invierno, con nuestros abuelos, padres, tíos y hermanos reunidos alrededor de la “lareira”<sup>2</sup>, calentándonos con el calor del fuego, contando historias, cantando viejas canciones y hablando simplemente del día a día” (I:31). “Recuerdo bajar al prado con mi abuelo, todavía, a día de hoy, el olor a manzano y a hierba recién cortada me producen tranquilidad”.

Los lugares atemporales y el tiempo de la infancia, “la casa querida en la que me crié, con sus escondites y lugares secretos de juego” (I:59), son evocados con

2 Lareira: Es el lugar destinado para hacer fuego en las casas tradicionales de Galicia (en el Noroeste de España). En el pasado se cocinaba en ellas, aunque, en la actualidad, tiene un uso más frecuente como decoración en salas, sin por ello dejar de servir para calentar la casa.

anhelo y añoranza en esta etapa, en la que la consolidación profesional y la crianza representan hitos significativos, “uno de mis recuerdos favoritos es caminar de niña a través de un campo de trigo, recuerdo el sol en mi pelo y las manos rozando las espigas como si fuera el agua del mar, es lo más parecido a nadar en tierra firme y a mí no me gustaba nadar, le tenía miedo al mar, ahora ya no hay casi campos de trigo en la aldea, ahora ya no sabemos de dónde procede el trigo con el que se hace el pan que comemos a diario, pero yo sí lo sé por mi niñez” (I:55).

La maternidad, sobre todo cuando ésta es postergada a causa del desempeño laboral, es valorada y recordada como preciosa, construyendo un relato de acogida (Ortega Ruiz, 2016) que conforma doblemente la identidad de la madre y del naciente, “que me perdonen los hacedores de *piercings*, pero la cicatriz de mi cesárea es la más bonita del mundo” (I:29). “Él es mi único hijo, y sentí miedo de que pudiera salir mal. Recuerdo con emoción el momento en el cual mi marido y yo supimos que íbamos a ser padres y que mi bebé ya formaba parte de mí. Me dijeron que iba a ser un niño sano y fue una locura. Fui feliz desde el primer instante” (I:27).

#### *La Mitad de la Vida, entre los 50 y los 59 Años*

A partir de la mitad de la vida, los recuerdos se vuelven sensoriales y hablan en primera persona de la niñez como un tiempo bendito, esas evocaciones, se podrían decir que son universales (López-Cao, 2014), “cuando era pequeña, recuerdo tardes de verano acostada en la hierba, con mi madre, mirando las siluetas de las nubes e imaginando qué podrían ser, y al final, el olor a praliné del bocadillo de Nocilla. Ahí, estaba el paraíso”.

“El sabor de la tarde, el chocolate que preparaba mi abuela, la radio de fondo, el rezo del ángelus, son momentos que añoro y que me gustaría recuperar. ¿Qué recordará de mí mi hija?, apenas sé si le he dejado huella profunda. Espero que sí y que en cualquier caso sepa que la quiero tanto como la liebre grande del cuento le decía a la liebre pequeña, ‘hasta la luna y vuelta’. Cuando la escucho contárselo a mis nietas, a veces, lloró de anhelo” (I:73).

#### *Los Recuerdos en la Primera Senectud, entre los 60 y los 69 Años*

La primera senectud, comprendida entre los 60 y los 69 años, está marcada por los nietos, “esa niña que crece y crece cerca de mí” (I:84), puesto que, como señala Ortega Ruiz (2016, p. 260), “aunque debamos morir, no hemos venido al mundo para eso, sino para comenzar algo nuevo” y ese algo nuevo, son los nietos apuntando hacia un futuro preñado de memoria.

En muchas ocasiones, la presencia de los nietos evoca en las personas, recuerdos de quienes los criaron y acompañaron a lo largo de la vida, e ilustran que “educar es un milagro, un milagro natural si se quiere, pero un milagro” (Lorda, 2014, p. 315); de ese modo, un hombre relata, “mi madre y mi padre fueron auténticos héroes, ahora me doy cuenta del sacrificio que hicieron para que yo estudiase y trabajase, gracias a ellos, mis hijos viven bien, han podido estudiar más aún y alcanzar mayores logros, y así es como mis nietos, a día de hoy, gozan de una vida, que, en su base primera, es fruto de un esfuerzo heroico y casi olvidado. Espero que sepan valorar el presente” (I:85).

También se evocan las estancias del pasado, como reclamo de ensoñación y discurso socioafectivo (Berger y Luckman, 1972): “el lugar donde conocí a mi marido. Él me miró y yo le sonreí, pero eran otros tiempos diferentes y tardó meses en acercarse a mí” (I:100); “la casa de mi abuela es el lugar donde ahora vive mi nieta, la más alocada de las dos, le encanta, dice que es un espacio mágico y que hasta los muebles le inspiran calma. Ella borda como mi bisabuela, sólo que lo hace de un modo diferente. Nunca pensé que de ‘palillar’<sup>3</sup> se pudiera ganar uno la vida y así es” (I:190).

### *Los Recuerdos en la Senectud, más de 70 Años*

Las personas más mayores recuerdan su infancia en una etapa de estrecheces, tras la guerra civil española ya que, como indica Bourriaud (2006, p. 210), en cada hábitat emana una madeja de relaciones, propias de ese hábitat que lo explican en su excepcionalidad: “trabajé desde niña, haciendo de todo en casa, tenía 7 años cuando hice por primera vez el caldo. Fui la única mujer entre hombres, me toco ayudar a mi madre con la casa para que ella y mi padre pudieran trabajar para fuera, aun así, fui feliz y recuerdo las escasas tardes de juego como algo precioso”.

Los juegos de entonces, “el peón” (I:209), “la chapa” (I:212), “el clavo” (I:220), “el balón de trapo” (I:235), “o la cuerda” (I:237), son nombrados en muchos relatos, así como la forma de jugar: “recuerdo que apenas pasaban coches” (I:212); “la calle era de los niños, poníamos la portería en la casa de la esquina y el campo era toda la carretera” (I:235).

Una mujer de 85 años evoca “el primer y único regalo de reyes, un libro usado” (I:213), y, en general, los sabores de los alimentos especiales son descritos como una experiencia culinaria: “el pan blanco” (I:214), “el chocolate” (I:215), o el “café de verdad y no el agua chirra o la cascarilla que nos daban habitualmente” (I:223).

Algunas mujeres recuerdan “su primera comunión, de aquella no se celebraban los cumpleaños y creo que fue el único día especial que vivimos en casa” (I:207), y la primera vez que bailaron fuera de casa, “la primera vez que bailé con mi marido en Buenos Aires, supe lo que era la diversión, tuve que emigrar y le conocí allí, en España bailar no estaba bien visto” (I:209).

Los hombres hablan del servicio militar: “cuando saqué el carnet de conducir y aprendí las primeras letras” (I:217), “en la mili, salí por primera vez de casa y de la aldea, me tocó servir en Madrid, y aunque me asusté mucho al principio, pronto le cogí gusto a la ciudad. Pienso ahora que quisiera regresar a la capital antes de morir”; también, “haciendo el servicio tuve un accidente de camión, estaba aprendiendo y las carreteras estaban destrozadas. No me sucedió nada y aunque me asusté, seguí conduciendo camiones, ese fue mi oficio”.

Finalmente, las pérdidas de los amigos que ya murieron les producen añoranza y estrechez (Gueyrand, 2015): “el día que murió mi amiga Carmen comprendí que estaba en la línea de salida, la ley de la vida ya me estaba llamando a mí” (I:205);

3 “Palillar”: acción de tejer encajes con palillos; tradicionalmente era una práctica “femenina”. Disponible en: <http://www.mecam.net/portada.php?idioma=es> se puede encontrar información de interés acerca de esa práctica. Acceso en: 13 mar. 2022.

“Echo en falta a mis padres, pero a los amigos los siento en deuda, se han ido sin avisar y con sus muertes que comprendido que la vida se me achica” (I:204).

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente artículo analizó y recogió los relatos de cinco generaciones pertenecientes al ayuntamiento de Coirós, los cuáles han sido recolectados por los niños de tres escuelas, con la colaboración de las instituciones y los espacios que organizan el pueblo.

Respecto a la técnica elegida para dar forma al proceso metodológico, resulta importante señalar que no se pretende una sistematización estadística, podría decirse que la objetividad no es el fin último del trabajo. En ese sentido, se busca la significación personal de la memoria, del hecho evocado y elegido para ser compartido ya que, tal y como señala Guasch (1997), en universos pequeños, como el que nos ocupa, la subjetividad que promueve la acción sólo puede ser comprendida subjetivamente.

En ese sentido, la elección de los estudios cualitativos de cohorte (De Keulenaer, 2008) como técnica de análisis e interpretación, ha permitido que los autores se acercasen a cada recuerdo, teniendo en cuenta, no la importancia del mismo, sino la propia singularidad que éste ofrece, permitiendo que sea la ciudadanía, la auténtica protagonista del relato, y no la consideración externa del proceso de investigación, ya que una tarea importante del yo es: encontrarse con el pasado y darle sentido (Moreno, 2010).

La organización de los resultados por generaciones, en lugar de por temáticas, ofrece un recorrido histórico de la memoria de la localidad que, a su vez, permite comprobar la incidencia de algunos factores, como el peso de los componentes emocional y sensorial, en aquello que se recuerda. Ambos componentes están presentes en todas las generaciones, pero su impacto se muestra, de un modo más acusado, en la infancia y la senectud; así como la repetición de algunas evocaciones consideradas determinantes, como el nacimiento de la propia descendencia, la memoria de los familiares fallecidos y la propia niñez, reiteraciones que dan sentido a la afirmación de que “la vida es redundante, aunque a todos nos parezca nueva” (Arbina, 2018, p. 75).

Otro aspecto importante, que es necesario resaltar en esta discusión académica, es el anhelo que muestran los participantes por expresar lo subjetivo, que da forma a los relatos, transformándolos en únicos e irrepetibles. Así, el peso de la memoria, la conclusión no moralizante, sino reflexiva, y la mirada afectiva a las personas que se han ido, sin irse del todo, se ofrecen como una ventana abierta al yo, al mundo interior que, lejos de fragilizarse al desnudar lo afectivo, se fortalece en la memoria; ya que, “narrar la identidad es encontrar el modo de decirla” (Garró-Larrañaga, 2014, p. 262), así de simple (y de complejo, a la vez).

Finalmente, la importancia del pasado, velado por el recuerdo nostálgico y la urgencia de un presente, que salvo durante la niñez, se nos escapa entre los dedos, muestra una visión romántica del mismo, una idealización de lo acontecido, que sirve para favorecer actitudes positivas, de mayor exigencia personal en el presente, respecto a la crianza de los hijos y la atención a la familia. De alguna manera, la

memoria es la rueda que nos hace girar, invariablemente, hacia el destino; no tiene objetivo propio, obedece a un fin mayor que el recuerdo, ya que permite trasladar la carga del yo, al futuro de las generaciones venideras, haciendo que presente, pasado y futuro se enlacen en un mismo tejido, el nos-otros.

## CONCLUSIONES

En relación con la experiencia educativa, podría decirse que la Escuela es capaz de conmover a todo un pueblo, enlazando en un único proyecto la energía de diferentes instituciones y la fuerza de una comunidad.

En cuanto a los recuerdos obtenidos por los niños, los versos de elegiacos de Jorge Manrique se revelan proféticos, puesto que la consideración general de las personas participantes, respecto al presente, es que es éste mejorable, especialmente en cuanto a la calidad de vida y la demostración de los afectos. Parece que el afán del trabajo, la dedicación a la carrera profesional y la rapidez de los acontecimientos deja a las personas insatisfechas, apareciendo el anhelo del pasado y el deseo de contar con tiempo para dedicarlo a la crianza.

Los aspectos sensorial y emocional impregnan los recuerdos más vívidos en todas las generaciones. Pero lo hacen de un modo especial, digamos que más marcado, en los primeros y en los últimos años de la vida, comportándose ambos caracteres, como determinantes, a la hora de grabar un recuerdo en la memoria, siendo incluso capaz de rescatar la sensación experimentada décadas después.

Los recuerdos en la adultez son protagonizados por los propios hijos, siendo el momento de su nacimiento el más evocado, junto con el descubrimiento del amor y la etapa de noviazgo.

La nostalgia respecto al pasado, encarnada en las personas que acompañaron nuestros pasos de forma incondicional, es propia de la mediana edad. Cuando la autonomía de los hijos permite evaluar la crianza ofrecida, el normotipo elegido es la propia educación recibida en la niñez, hasta el punto de que, a la hora de recordar a los padres y abuelos, se evocan sólo los aspectos positivos de la infancia vivida junto a la familia. Así, se puede decir que, de algún modo, la herencia de valores recibida muestra un saldo positivo, y como tal se recuerda.

## REFERENCIAS

- ALONSO-SANZ, M. A. A favor de la investigación plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 25, n. 1, p. 111-119, 2013. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n1.41167](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167)
- ARBINA, Á. **La sinfonía del tiempo**. Barcelona: Ediciones B, 2018.
- ARGÜELLO PARRA, A. *et al.* Del modelo de desarrollo económico al paradigma del desarrollo humano: una apuesta al papel del arte y las Humanidades en el pensamiento de Martha Nussbaum. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 23, n. 2, p. 401-425, 2012. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n2.40035](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40035)
- BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2016.

- BELLI, S.; LÓPEZ, C.; ROMANO, J. La excepcionalidad del otro. **Athenea Digital**, S. L., n. 11, p. 104-113, 2007. Disponible en: <https://atheneadigital.net/article/view/n11-belli-lopez-romano>. Acceso en: 10 mayo 2020. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n11.342>
- BERGER, P.; LUCKMAN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrurtu, 1972.
- BERNABÉ, D. Gadafi y la isla calavera, una historia de la no historia. **La Marea**, S. L., 2018. Disponible en: <https://www.lamarea.com/2018/05/02/gadafi-y-la-isla-calavera/>. Acceso en: 2 mayo 2020.
- BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- CABRERA CUEVAS, J.; DE LA HERRÁN GASCÓN, A. Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 26, n. 3, p. 505-526, 2015. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.43876](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876)
- CHACÓN, P.; SÁNCHEZ-RUIZ, J.; BELDA, N. La lógica poética. Una fenomenología del pensamiento artístico. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 23, n. 1, p. 9-18, 2011. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2011.v23.n1.1](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.1)
- DE KETELE, J. M.; POSTIC, M. **Observar las situaciones educativas**. Madrid: Narcea, 1992.
- DE KEULENAER, F. Panel survey. In: PAUL, J. L. (ed.). **Enciclopedia of survey research methods**. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 570-573.
- DE MIGUEL ÁLVAREZ, L. Investigación/Arte/Vida: entre intersticios, procesiones y progresiones. **Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social**, Madrid, v. 7, p. 27-40, 2012. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2012.v7.40759](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2012.v7.40759)
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ERRÁZUIN-LARRAÍN, L. H. Calidad estética en el entorno escolar: el (f)actor invisible. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 27, n. 1, p. 81-100, 2015. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n1.43861](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861)
- GARRO-LARRAÑAGA, O. El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 26, n. 2, p. 255-269, 2014. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n2.41457](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41457)
- GUASCH, Ó. **Observación participante**. Madrid: CIS, 1997 (Cuadernos metodológicos, 20).
- GUEYRAND, B. La palabra en el camino. **Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social**, Madrid, v. 10, p. 87-104, 2015. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2015.v10.51685](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51685)
- IGE – Instituto Galego de Estatística; INE – Instituto Nacional de Estadística. **Movemento natural da poboación**. Xunta de Galicia: IGE, 2020. Disponible en: [https://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&CO-D=227&R=9915\[15027\];0\[all\]&C=1\[all\]&F=&S=&SCF=](https://www.ige.eu/igebdt/esqv.jsp?ruta=verTabla.jsp?OP=1&B=1&M=&CO-D=227&R=9915[15027];0[all]&C=1[all]&F=&S=&SCF=). Acceso en: 5 mayo 2020.
- INE – Instituto Nacional de Estadística; INSTITUTO DE LA MUJER. **Encuesta de empleo del tiempo 2009–2010**. Madrid: 2011. Disponible en: [http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176815&menu=resultado&idp=1254735976608](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176815&menu=resultado&idp=1254735976608). Acceso en: 20 mayo 2020.
- LATORRE, A. **La investigación-acción**. Barcelona: Graó, 2003.



- LEKUE RODRÍGUEZ, P. Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 26, n. 3, p. 401-418, 2014. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n3.42618](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618)
- LÓPEZ-CAO, M. **Memoria, ausencia e identidad**. Madrid: Eneida, 2014.
- LÓPEZ-MANRIQUE, I.; SAN PEDRO-VELEDO, J. C.; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ DE MESA, C. La motivación en el área de la expresión plástica. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 26, n. 2, p. 199-213, 2014. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2014.v26.n2.41265](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41265)
- LORDA, J. L. La educación, el arte de despertar. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 258, p. 315-325, 2014. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/06/258-08.pdf>. Acceso en: 25 mayo 2020.
- MARTÍN DEL POZO, R.; DE JUANAS OLIVA, Á. La valoración de los maestros sobre la utilización didáctica de las ideas de los alumnos. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 24, n. 2, p. 267-285, 2013. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n2.42079](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42079)
- MARTÍNEZ-VÉREZ, V. **Amuras**. Lugo: O Figurante, 2018.
- MARTÍNEZ-VÉREZ, V.; MONTERO-SEOANE, A. La voz del lugar, el lugar de la voz: cartografías ciudadanas. **EURE**, Santiago, v. 46, n. 138, p. 175-190, 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200175>
- MORA, F. **Neuroeducación**. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza, 2013.
- MORENO, A. La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 52, n. 2, p. 1-9, 2010. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/expe/3422Moreno.pdf>. Acceso en: 10 jun. 2020.
- ORTEGA RUIZ, P. La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 256, p. 401-422, 2013. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/09/256-01.pdf>. Acceso en: 10 mayo 2020.
- ORTEGA RUIZ, P. La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. **Revista Española de Pedagogía**, Madrid, n. 264, p. 443-464, 2016. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>. Acceso en: 12 jun. 2020.
- PINK, S. Digital-visual-sensory-design anthropology: ethnography, imagination and intervention. **Arts and Humanities in Higher Education**, Cambridge, v. 13, n. 4, p. 412-427, 2014. <https://doi.org/10.1177/1474022214542353>
- REIDL MARTÍNEZ, L. M. El diseño de investigación en educación: conceptos actuales. **Metodología de Investigación en Educación Médica**, Bogotá, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2012. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349736284008.pdf>. Acceso en: 2 mayo 2020.
- ROMERO, J. Identidades en transformación. Procesos artísticos de visibilización y reconocimientos de subjetividades en la escuela infantil. **Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social**, Madrid, v. 9, p. 203-224, 2014. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2014.v9.47492](https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2014.v9.47492)



RUÍZ-OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

RUÍZ ROMÁN, C. La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 21, n. 1, p. 173-188, 2010.

SÁBATO, E. **La resistencia**. Barcelona: Seix Barral, 2000.

VÁZQUEZ VERDERA, V. La perspectiva ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. **Educación XXI**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 177-197, 2010.

WINNICOTT, D. **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa, 1971.

## SOBRE LOS AUTORES

MARÍA VICTORIA MARTÍNEZ-VÉREZ es doctora en sociología por la Universidade da Coruña (España). Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

*E-mail:* vita.martinez.verez@gmail.com

ANTONIO MONTERO-SEOANE es doctor en sociología por la Universidade da Coruña (España). Profesor de la misma institución.

*E-mail:* antonio.montero.seoane@udc.es

PEDRO JAVIER ALBAR-MANSOA es doctor en bellas artes por la Universidad Complutense de Madrid (España). Profesor de la misma institución.

*E-mail:* pjalbar@ucm.es

SONIA CABELLO GARCÍA es doctora en bellas artes por la Universidad Complutense de Madrid (España). Profesora de la misma institución.

*E-mail:* soncabel@ucm.es

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** El estudio no recibió financiación.

**Contribuciones de los autores:** Análisis Formal, Conceptualización, Análisis de los Datos, Redacción – Primer Ensayo, Redacción – Revisión y Edición, Investigación, Metodología: Martínez-Vérez, M. V.; Montero-Seoane, A.; Albar-Mansoa, P. J., García, S. C.

*Recebido el 16 de diciembre de 2020*

*Aprobado el 2 de julio de 2021*

