

¿Quién quiere la estatua?

Una mirada a la Educación Patrimonial Crítica

Mariona Massip Sabater, GREDICS - Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El patrimonio es un espacio de memorias en conflicto. El patrimonio en conflicto es una fuente riquísima para la Educación Patrimonial, y también para la problematización de la memoria y la historia en las aulas. Planteamos el desarrollo teórico y práctico de una mirada a la Educación Patrimonial Crítica a través de la propuesta educativa *¿Quién quiere la estatua?*, que parte del conflicto en torno al patrimonio público para trabajar la construcción del pensamiento histórico y el posicionamiento crítico en el presente a través de la multiperspectiva y la valoración de las vivencias desiguales de las personas que, como agentes sociales, han vivido algunos contextos sociohistóricos.

1. Introducción

El patrimonio es un espacio de memorias en conflicto. Por esto muchas veces hay conflictos entorno el patrimonio: ¿qué reconocemos? ¿por qué? ¿qué legamos? ¿con qué y con quién nos identificamos? El patrimonio en conflicto y el conflicto en torno al patrimonio son fuentes riquísimas para la Educación Patrimonial, y también para la problematización de la memoria y la historia en las aulas.

Partimos de una visión crítica del patrimonio y de la educación patrimonial (González-Monfort, 2008), en la que el patrimonio se entiende sobre todo desde perspectivas Socio-simbólicas y relacionales (Fontal e Ibáñez-Etxebarria, 2017). En este taller, ponemos en común una actividad desarrollada en la ESO para trabajar los retos y posibilidades de una Educación Patrimonial Crítica y las memorias en conflicto. Partimos del cuestionamiento de un elemento de patrimonio material en el espacio público, para cuestionar y analizar diferentes puntos de vista, experiencias históricas y relaciones de poder del pasado y del presente para la toma de decisiones para el futuro.

En este caso, la idea es abordar una temática tradicional desde la diversificación de protagonistas, poniendo en relación diferentes personas y grupos sociales para entender cómo una realidad histórica afecta de manera desigual a diferentes personas y grupos, y puede vivirse e interpretarse de manera muy diferente, en función de las circunstancias y las relaciones de poder. La idea es aproximarnos a la interpretación del hecho histórico a partir de diferentes historias de vida. Aunque el material y el taller se desarrollan a partir de esta temática en concreto, podemos tomar el modelo de actividad para otras temáticas y contextos sociohistóricos.

La temática escogida es la conquista y colonización del continente americano. La elección viene ha venido motivada por tres motivos. Primeramente, 1) porque es un contenido que ha sido objeto de varios estudios en didáctica de las ciencias sociales con relación a los relatos, las identidades, las visiones eurocéntricas de la historia escolar, etc. En segundo lugar, 2) porque durante los últimos años se están cuestionando varios monumentos públicos relacionados con los procesos de conquista y colonización. En algunos países de pasado colonial, la educación patrimonial se está convirtiendo en el ámbito desde el que se cuestionan los relatos hegemónicos de la historia escolar, se aborda la historia difícil, la multiperspectiva y la pregunta sobre las personas protagonistas, las exclusiones y la representatividad (González-Valencia et al., 2020). Es una buena manera de partir de una situación actual, de una cuestión socialmente viva, para trabajar los contenidos históricos vinculados en la comprensión y a la interpretación de situaciones, dilemas y debates actuales.

2. Teóricos

Para el diseño, aprovechamos algunos planteamientos teóricos de la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales. Desde la historiografía se han diseñado propuestas concretas para la construcción de un conocimiento histórico que venza las limitaciones de la historia tradicional, alejada de la historia total, de la historia de todas las personas. tomo algunas para orientar el diseño de los materiales (tabla 1).

Tabla 1 – Propuestas desde la historiografía para salir de los relatos históricos únicos, eurocéntricos y reproductores de relaciones de poder

Persona autora	Propuesta
Jörn Rüsen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Igualdad normativa 2. Reconstrucción conceptual a partir de la contingencia y la continuidad 3. Multiperspectiva y aproximaciones policéntricas
Josep Fontana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relato Polifónico 2. Partir de acontecimientos concretos 3. Abandono de la linealidad
Jo Guldi y David Armitage	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectivas trasnacionales 2. Perspectivas trastemporales 3. Articulación de micro y macro 4. Construcción de macrorelats a partir de microhistorias, que respondan a problemas actuales
Maria da Glória De Oliveira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deconstrucción epistemológica 2. Reconstrucción formal y de género.
Pablo Francisco Alderete	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deconstrucción del tiempo histórico 2. Combinación de escaleras micro y macro

Fuente: Mariona Massip Sabater, 2022

Rüsen (2004), por ejemplo, entiende que el etnocentrismo historiográfico se caracteriza por una evaluación asimétrica, una continuidad teológica y una perspectiva centralizada, y propone para hacer frente a través de una “culture of recognition” (2004, p.118) centrada en (1) la igualdad normativa; (2) la reconstrucción de conceptos a partir de la contingencia y la discontinuidad, y (3) la multiperspectiva y las aproximaciones policéntricas a la experiencia histórica. Fontana dejó algunas indicaciones para la construcción de la historia de todas las personas que defendía. En primer lugar, 1) abandonar la forma narrativa y optar por un relato polifónico a través de historias de vida a partir de escoger “el número suficiente de las voces altas y bajas, grandes y pequeñas, de la historia para articularlas en un coro más significativo” (2013, p.192). En segundo

lugar, 2) partir de acontecimientos concretos y no de soluciones preestablecidas. Por último, 3) abandonar la linealidad, algo que tendría que permitir “no solo a superar el eurocentrismo, sino también el determinismo (2013, p.195)”. Defendía que: Una nueva historia total deberá ocuparse de todos los hombres y mujeres en una globalidad que abarque tanto la diversidad de los espacios y las culturas como la de los grupos sociales [...]. Habrá que renunciar al eurocentrismo y prescindirá, en consecuencia, del modelo único de evolución humana con sus concepciones mecanicistas del progreso, que aparece como lo producto fatal de las “leyes de la historia”, con muy escasa participación de los humanos, que deberían ser sus protagonistas activos. (Fontana, 2013, p.191).

Guldi y Armitage (2016) entienden que el gran reto de la construcción del conocimiento histórico es el de recuperar la misión pública con proyección de futuro, a partir de recuperar experiencias y modelos alternativos que sirvan de inspiración para imaginar posibles futuros alternativos. Consideran fundamental aplicar perspectivas 1) transnacionales y 2) trastemporales para obtener “amplitud de ángulo y visión de largo alcance” (p.227). Esto se conseguiría a través de 3) la articulación de aquello micro y aquello macro, a través de 4) la construcción de macrorrelatos que respondan a problemas del presente a partir de microhistorias que ayuden a “desestabilizar las explicaciones heredadas acerca de la inevitabilidad del imperio, la centralización, el capitalismo o la jerarquía” (p.218).

Las propuestas que se plantean desde la historiografía decolonial para combatir las exclusiones y las ausencias del conocimiento histórico para acercarnos al horizonte de la historia de todas las personas generan retos mayores que los que plantean Guldi y Armitage, Rüsen o Fontana. En este caso, plantean la deconstrucción epistemológica sobre la que se ha basado el conocimiento histórico académico. De Oliveira (2018) propone cuestionar todas las bases epistemológicas de la disciplina a partir de los silencios del género en intersección con la étnica y al clase social. Defiende que “as histórias escritas precisamos mudar de figura, de forma e de gênero radicalmente, para romper silêncios e apagamentos duradouros” (De Oliveira, 2018, p.132). También Alderete (2018) opta por la deconstrucción de algunas premisas básicas de la historia académica, como la concepción del tiempo histórico. Defiende que

“la recuperación experiencial de sectores subalterizados” no puede darse desde una concepción del tiempo histórico “cuyos atributos de linealidad, homogeneidad y monoculturalidad sueño derivación directa de la filosofía de la historia europea” (p.141). Para el autor, una historia que atienda y revierta las ausencias tendría que 1) cuestionar la noción hegemónica del tiempo, mostrando diferentes maneras de vivirlo y entenderlo, y 2) alternar las escalas micro y macro para poder atender cuestiones atípicas y obtener una imagen general de las realidades históricas, también las no hegemónicas.

De estas propuestas provenientes de la historiografía tomo aquellas que han quedado más enfatizadas a través de la repetición, y también aquellas que me parecen más asequibles de aplicar en las aulas y en materiales curriculares concretos. Son las siguientes: 1) Polifonía a partir de historias y experiencias de vida; 2) multiperspectiva; 3) Perspectivas transnacionales; 4) Perspectivas transtemporales; 5) Articulación entre micro y macro (poder abordar abstracciones macro a partir de historias micro); 6) Acontecimientos concretos relacionados con problemas actuales.

De las propuestas realizadas desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales tomo en consideración aquellas propuestas que emplean el concepto de humanizar en relación a los contenidos, o también aquellas que no lo abordan de manera explícita pero que hacen referencia o se pueden relacionar directamente (tabla 2):

Tabla 2- Propuestas desde la didáctica de las ciencias sociales para humanizar la enseñanza de la historia y salir de los relatos históricos únicos, eurocéntricos y reproductores de relaciones de poder

Persona autora	Propuesta
Brooke Blevins y Tony Talbert	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar las temáticas con las experiencias de vida del alumnado 2. Introducir elementos silenciados 3. Introducir experiencias de personas oprimidas 4. Incorporar diferentes perspectivas

Miguel Jara y Antoni Santisteban	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionar agentes y protagonistas priorizando las personas a los estados y procesos 2. Partir de temas controvertidos 3. Construir memorias de justicia social 4. Visibilizar las personas y grupos sociales invisibles
Belén Meneses	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar los contenidos con las vivencias personales y familiares del alumnado 2. Abordar los contenidos históricos desde las experiencias humanas 3. Incentivar la recuperación de la memoria histórica de personas del entorno. 4. Generar ejercicios explícitos de empatía histórica 5. Trabajar contenidos relacionados con problemas sociales relevantes y temas controvertidos.
Adam Renner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conectar el currículum con realidades personales y locales, partiendo de la historia reciente y a través de experiencias de personas oprimidas. 2. Participar en términos de justicia social 3. Favorecer la participación para la justicia social
Wein Ross	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar políticamente desde la escuela 2. Pensar críticamente abordando temas como el poder, la explotación, el imperialismo, etc. 3. Enfatizar la agencia a partir de acciones intencionales
Joan Pagès	<ol style="list-style-type: none"> 1. Romper con los enfoques nacionalistas y eurocéntricos 2. Partir de problemas sociales relevantes que sean problemas comunes para la humanidad
Mariona Massip Sabater	<p>Abordar la humanización de los saberes a partir de los ejes de la</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presencia, asegurando una visión completa, compleja e interseccional de la sociedad, la diversidad y los agentes sociales. 2. Condición, enfatizando la condición humana de los agentes sociohistóricos.

	3. Agencia, identificando las acciones, las no-acciones y las intencionalidades en las causalidades, y reconociendo a todas las personas como agentes sociohistóricas con capacidad de transformación, reproducción y resistencia.
--	--

4. Articulación educativa

.....

Qui vol l'estàtua? (¿Quién quiere la estatua?) es una actividad que pone en relación diferentes personas y grupos sociales que vivieron de manera distinta las consecuencias de la colonización europea del continente americano. Parte de los debates recientes sobre elementos patrimoniales relacionados con procesos colonial, y en concreto sobre la estatua de Colón de Barcelona. Se plantea al alumnado que, para poder posicionarse en el debate, tiene que hacer primero un ejercicio de empatía histórica y representar una persona que vivió en contexto colonial o de conquista. Después de los ejercicios de investigación y discusión de información, el alumnado tiene que posicionarse en primer lugar imaginando cuál sería la opinión de la persona a la que representa y, finalmente, como ciudadana o ciudadano presente.

Esta actividad se proyecta de lo micro a lo macro. Parte de las experiencias individuales para caracterizar experiencias colectivas y, a partir de estas, reflexionar sobre causas, consecuencias y valoraciones a un nivel más alto de abstracción. Se siguen, pues, los planteamientos sobre cómo la mirada micro nos permite entender las realidades de la manera más esencial en la hora que proyectan procesos colectivos y más amplios (Fontana, 2013; Guldi y Armitage, 2016; Levi, 1996). Trabajamos el patrimonio difícil (Grever, 2010) y lo usamos como punto de partida. La actividad se materializa con un dossier explicativo para el profesorado, una guía de los procesos de la actividad para el alumnado y, además, los materiales para realizarla.

La actividad consta de diferentes fases, que siguen el modelo de Jorba y Casellas (1996) sobre la regulación y la autorregulación de los aprendizajes a partir de las etapas de la exploración, la introducción, la estructuración y la aplicación:

1. *Presentación*: En primer lugar, se presentan algunas noticias sobre los debates alrededor del patrimonio colonial. Se plantea al alumnado la necesidad de posicionarse y

hacerlo de manera informada a través de entender qué supuso la colonización y la colonialidad y plantear qué supone para las personas de la actualidad. El alumnado se tiene que dividir en 8 grupos, a los que se asigna un colectivo histórico diferente: comunidades indígenas americanas, comunidades esclavizadas, piratería, monarquía, comunidad científica europea, burguesía mercantil, campesinado europeo y grupos conquistadores.

La elección de estos colectivos se ha hecho a partir de valorar los principales agentes causales de la colonización, algunos de los colectivos que nos ayudan a visualizar la diversidad y desigualdad en las consecuencias de las mismas, sea negativamente, positivamente, por proximidad (personas y colectivos a quienes este contexto condicionó enormemente) o por lejanía (personas y colectivos que nos permiten entender que no todas las personas de aquella época vivieron marcadas por estos acontecimientos). Se ha puesto especial atención a reconocer grupos que a menudo quedan excluidos de este contexto, o que aparecen desde los estereotipos o el victimismo, como pueden ser la piratería, las comunidades indígenas o las comunidades esclavizadas, y no desde el reconocimiento como agentes.

.....

2. *Caracterización Individual*: Cada grupo recibe un sobre de colectivo, donde encuentra diferentes fichas y preguntas. La primera ficha a la que se tiene que prestar atención es la individual: cada miembro del grupo coge una ficha de la persona a la que tiene que representar. En esta ficha figura el nombre escrito de la persona histórica y una imagen que relaciona esta persona con el colectivo asignado. A partir de la investigación autónoma de información, hay que llenar algunas informaciones básicas de contextualización: la época en que situamos esta persona, los años que vivió y el colectivo del que forma parte.

También hay que hacer una pequeña biografía. En este caso, me sitúo ente los planteamientos que entienden los ejercicios de empatía histórica como necesariamente contextualizada (Barton y Levstik, 2004; Endacott y Brooks, 2013; 2018). Hay que responder si ha sido difícil, o no, encontrar información sobre esta persona. Esta información nos servirá posteriormente para poder reflexionar sobre el anonimato, la importancia asignada y el reconocimiento de las diferentes personas.

Finalmente, se tienen que responder preguntas que requieren de interpretación y valoración: se pide valorar entre “nada” y “mucho” la influencia que tuvieron en su vida la llegada en América por parte de las potencias europeas, la conquista y la colonización, y las consecuencias de la colonización. A partir de aquí hay que interpretar cuál podría ser el posicionamiento de esta persona en el debate sobre el mantenimiento o la retirada de la estatua de Colón.

La selección de las personas en concreto se ha regido por los siguientes criterios: la visualización de la diversidad y las desigualdades dentro del mismo colectivo, la presencia de mujeres y hombres en cada uno de los colectivos, el reconocimiento de actitudes de resistencia, y la presencia de personas socialmente conocidas y otros de más desconocidas.

3. *Caracterización de colectivo*: Una vez cada miembro del grupo ha hecho investigación sobre la persona a la que representa a través del trabajo individual, el trabajo en grupo pide de una caracterización del colectivo al que están asignados. Para hacerlo, habrá que llenar la ficha de colectivo a partir de la puesta en común de las diferentes informaciones extraídas de los diferentes individuos. También se puede buscar información concreta sobre este colectivo en el contexto trabajado.

En este caso, todas las informaciones que se piden son interpretativas y valorativas: determinar los intereses del colectivo con relación al contexto de conquista, colonización y colonialidad, valorar las diferencias y desigualdades dentro del mismo colectivo y valorar las consecuencias positivas y las consecuencias negativas que tuvieron los procesos de conquista, colonización y colonialidad.

para el colectivo concreto. A partir de la valoración de estas consecuencias habrá que determinar un posicionamiento pactado respecto al debate de la estatua.

Finalmente, hay que caracterizar este colectivo en función de su poder en el contexto trabajado. Se tiene que valorar el capital económico, el capital social y la capacidad de influencia. La reflexión sobre estos aspectos es especialmente interesante de cara al planteamiento del protagonismo y la agencia: todo el mundo es agente sociohistórico, todo el mundo contribuye a la creación de una realidad social u otra a través de sus acciones y no-acciones, pero no todo el mundo lo hace desde el mismo grado de poder ni de influencia. Para Elster (2010), las personas partimos de deseos, creencias y

oportunidades en la hora de tomar decisiones. Dentro de las oportunidades, se considera el capital económico, la influencia relacionada con el reconocimiento oficial, y el capital social. La idea del capital social (Bourdieu 1986) es especialmente interesante en este caso, puesto que pone énfasis en la importancia de las relaciones y las interrelaciones sociales, algo que desde la microhistoria también se ha valorado en la hora de entender los comportamientos humanos y las posibilidades de generar cambios o continuidades.

En el trabajo grupal también hay que responder una pregunta asignada a cada grupo. Son preguntas diferentes para cada colectivo y que tienen el objetivo de relacionar las realidades y contextos de estos con la actualidad: el patrimonio, la memoria, las representaciones sociales, o la lengua, entre otros. La pretensión es que estas preguntas, además de vincular el contexto con el presente, también pongan el foco en la humanización de estos colectivos, sea poniendo énfasis en su condición (piratería, comunidades esclavizadas, comunidad científica europea), la presencia (grupos conquistadores) o el protagonismo agéntico (comunidades indígenas, monarquía, campesinado europeo, burguesía mercantil). Para la respuesta de estas preguntas no habrá suficientes con la investigación de información individual, sino de la investigación de información explícita, crítica sobre el colectivo y su contexto. Hace falta, también, pensamiento crítico, creativo e interpretación, puesto que la mayoría de las respuestas habrá que elaborarlas.

La posibilidad de establecer reflexión sobre el colectivo a partir de las individualidades nos parece fundamental. La revisión curricular me deja la sensación que no se ha encontrado encara la ensambladura entre la proyección individual y colectiva en la enseñanza de los contenidos históricos: por un lado se quiere enfatizar la agencia del alumnado desde una proyección individual y desde la reflexión sobre la propia vida e historicidad; por otro lado se especifica que la agencia sociohistòrica recae en las colectividades, y finalmente se remarca la importancia de tener en cuenta las grandes personalidades. Los estudios que se han hecho sobre las representaciones sociales sobre la agencia histórica destacan la visión individualista que se tiene (Arias-Ferrer i Egea-Vivancos, 2019; Den Heyer, 2018; Markus y Kitayama, 2002).

Parece que la relación entre individuos y colectividades se ubique todavía en los debates historiográficos del materialismo histórico y previos a las aportaciones de los estudios de la microhistoria, en que la proyección individual se entiende desde personajes mitificados que forman parte de las élites, y la proyección colectiva se enfoca sobre todo desde el eje

identitario de clase, con una imagen homogeneizada –y sin rostro- de las masas y los colectivos. Parece que se hayan obviado las aportaciones historiográficas y sociológicas más recientes y que plantean otra ensambladura. Desde estas se entienden los colectivos desde la agrupación y la relación de personas con intereses y circunstancias comunes, en las que también hay heterogeneidad y se generan relaciones de desigualdad (Crenshaw, 1989; Davies, 1981), y en las que los hablar de individuos no refiere a personas procedentes de las élites que han quedado mitificadas, sino que refiere a reconocer las personas que a menudo agrupamos en estos colectivos desde la condición humana. O, en palabras de Fontana (2013, p.90), “una conciencia colectiva (...) está formada miedo una multitud de conciencias individuales que se influyen incesantemente entre sí”.

4. Estructuración de consecuencias: Cuando cada grupo ya ha caracterizado sus colectivos, generamos una nueva agrupación en el aula. En este caso, crearemos entre 3 y 4 grupos, formados cada uno por 8 personas. Es decir: en cada uno de los grupos tiene de haber una persona representando de cada colectivo histórico. Estos grupos plurales tendrán que intentar estructurar las consecuencias humanas, sociales, políticas y económicas de la colonización iberoamericana por parte de las potencias europeas, a partir de las experiencias de los diferentes colectivos y personas.

Esta fase responde a dos ideas principales: por un lado, la multiperspectiva, en que la valoración de las consecuencias se realiza a partir de diferentes puntos de vista. Por otro lado, la articulación de las reflexiones macro a partir de las circunstancias micro: de la persona a los colectivos, de la persona y los colectivos a entender y estructurar las consecuencias a nivel macro de un proceso histórico como este. Es decir: se genera un relato macro a partir de la multiperspectiva y la polifonía.

5. Puesta en común de las consecuencias: Cada grupo plural propone unas consecuencias, que se pongan en común con el resto de grupos para discutir las y llegar a consensos. En este caso, el aprendizaje de las consecuencias del proceso no se da de manera pasiva o receptiva a través de la escucha o la lectura, sino que proviene de las propuestas, reflexiones y discusiones del alumnado. Es en este espacio que la docente puede acabar de reconducir el debate y la consolidación de los acuerdos alrededor de las consecuencias.

6. Puesta en común de las preguntas: Una vez se han acabado las fases de investigación y estructuración de la información, llegamos a los espacios conclusivos y de puesta en común. En primer lugar, se propone poner en común las respuestas de las preguntas de

colectivo. No se plantea que haya discusión, sino que la puesta en común responde a la voluntad de dar a conocer los diferentes grupos de manera humanizada y estableciendo relaciones con el presente.

7. Debate y posicionamiento: El último espacio de la actividad se reserva en el debate, posicionamiento y votaciones con relación a la cuestión de las estatuas planteada al principio. Propongo la estructura siguiente:

1. Presentación de los colectivos: en una primera ronda, un miembro de cada colectivo presenta el grupo social, lo contextualiza y lo caracteriza.

2. Presentación y votación de los individuos: en una segunda ronda, cada persona presenta la persona de la que ha buscado información y toma posicionamiento a favor o en contra del mantenimiento de las estatuas desde el ejercicio de empatía, imaginando qué sería el posicionamiento de esta persona.

3. Votación de los colectivos: un miembro de cada colectivo explica el posicionamiento acordado grupalmente sobre el mantenimiento de las estatuas.

4. Valoración de las votaciones: Después de esta primera ronda de votaciones individuales y colectivas, hacemos una valoración de los resultados. Hacemos entrar en la valoración las desigualdades de poder: en esta votación, no todos los votos serían tenidos en cuenta del mismo modo, puesto que hay unos grupos que tienen más influencia que otros.

5. Presentación de argumentos individuales: Acabamos el ejercicio de empatía histórica y nos centramos en la opinión del alumnado sobre el debate a la actualidad. En esta ronda cada persona explica su posicionamiento y el argumento o argumentos por haber elegido esta opción. En este caso habrá que canalizar bien el poder distanciarnos de la actividad anterior: no solo dejamos de representar personas y colectivos, sino que nos planteamos también cuál es la funcionalidad de las estatuas y qué importancia y significado damos al patrimonio a la actualidad.

6. Ronda de contraargumentos: Se deja espacio para poder rebatir argumentos de las otras personas.
7. Votación final: Cada persona vota a favor o en contra del mantenimiento de las estatuas, se da cabida a propuestas de complementariedad.

Una vez finalizada la actividad, el tema puede quedar concluido o se puede canalizar una continuidad a partir del patrimonio (por ejemplo, a partir de un análisis del patrimonio local desde la visión de la multiperspectiva) o seguir con el trabajo del contexto histórico concreto. El seguimiento del patrimonio local se puede orientar fácilmente a la participación ciudadana en el contexto próximo.

A nivel de contenidos, una de las limitaciones o dificultades más destacables es la que refiere a la selección de las personas concretas con las que el alumnado tiene que empatizar. Reconocer personas los nombres de las cuales no han trascendido históricamente las posibilidades de investigación del alumnado. Hablamos sobre todo de personas que no pertenecen a las élites. En este caso, por ejemplo, ha sido difícil encontrar nombres concretos de personas esclavizadas más allá de Harriet Tubman. Tampoco ha sido sencillo encontrar nombres concretos de inversores negreros, algunos de los cuales se rescatan en trabajos historiográficos y antropológicos muy específicos como el de Nerín (2015), pero de difícil acceso para el alumnado que tenga que buscar información. Es por eso que, en algunos casos, la persona a representar no tiene nombre concreto, sino que aparecen términos como “poblador de Quilombo” o “negrero”. Es así porque he dado prioridad a reconocer estas experiencias, que no que la limitación de los nombres limitara la posibilidad de contemplar ciertas experiencias.

Aun así, las dudas sobre los aciertos en la selección de las personas y experiencias significativas y que permitan ilustrar procesos más compartidos siguen. Finalmente, entiendo que la asignación de personas y colectivos al alumnado presenta una limitación importante en la hora de pensar la composición social y la representatividad: cada grupo social queda representado por el mismo número de personas, pero no permite tener una visión amplia de la composición social del contexto. Hay grupos que quedan sobrerrepresentados y otros que quedan infrarrepresentados. De momento, habiendo sido diseñado desde el Norte Global, hay sin duda una sobrerrepresentación de las personas y grupos de procedencia europea.

.....

Pasa algo similar dentro de los mismos grupos: en la mayoría de los colectivos hay el mismo número de mujeres que de hombres, a pesar de que en algunos de ellos esto lleva a una sobrerrepresentación del sector femenino en espacios muy masculinizados, como puede ser el de la piratería. En otros colectivos, como los grupos conquistadores o la comunidad científica europea, no se ha garantizado la paridad 2-2 pero sí que se ha mantenido la presencia de, como mínimo, una mujer. En este caso la voluntad de reconocer estas presencias ha pesado más que la idea de la representación, pero tampoco he querido caer en la negación de los desequilibrios. En este caso se reafirma la necesidad de transformar las temáticas, algo que se hará en fases posteriores, puesto que el reconocimiento y la diversificación de protagonistas limita a menudo a las temáticas y los espacios que se están reconociendo como significativos. Los procesos de colonización y conquista se entienden como masculinos no solo para que fueran ejecutado mayoritariamente por hombres, sino también desde una dimensión simbólica (Martínez, en Merino, 2016).

Finalmente, en el caso de la monarquía, hemos simplificado los matices en la diversidad conceptual, simbólica y funcional de los diferentes tipos de gobierno. Bajo el término Monarquía, que responde a la construcción occidental, se contemplan Njinga Mbandi de Angola, Isabel de Castilla, Felipe II, Xipahazin Moctezuma y Juan III de Portugal. Podemos contextualizar esta diversidad antropológica en la construcción de gobiernos y formas políticas en la puesta en común, pero hemos considerado que primaba el reconocimiento del término por parte del alumnado y el reconocimiento de la diversidad de posicionamientos y vivencias. Y, sobre todo, una máxima a la hora de tomar decisiones sobre la discriminación de las historias que se reconocen y las que se discriminan: en el aula, por cada historia de opresión, una historia de resistencia.

5. Bibliografía

Alderete, P.F. (2018). For a historiography of the absences: the lived experience and the historical present as fundamental categories for the study of Latin American peasant subalternity. *Historia de la Historiografía*, 28 (11), 141-165

Arias-Ferrer, L. y Egea-Vivancos, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers. *History Education Research Journal*, 16(2), 322–39. doi: 10.18546/HERJ.16.2.11

.....

Barton, K.C., y Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum

Blevins, B. y Talbert, T. (2016). Challenging neoliberal perspectives: a framework for humanizing social studies teacher education. A.A.R. Crowe i A.Cuenca (Eds.). *Rethinking Social Studies Education in the Twenty-First Century* (pp.23-39). Springer.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. A: J. Richardson (ed). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.241-258). Greenwood.

Davis, A.Y. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.

De Oliverira, M.G. (2018). Os sons do silencio: interpelações feministas decoloniais a historia da historiografia. *Historia da Historiografia*, 28 (11), 104-140.

Den Heyer, K. (2018). Historical Agency: stories of choice, action and social change. A S. A. Metzger i L. McArthur Harris (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 227-252). Wiley Blackwell.

Endacott, J. L., i Brooks, S. B. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.

Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Gedisa.

Fontal, O., y Ibáñez-Etxebarria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Review of Education*, (375): 184–214.

Fontana, J. (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Editorial Planeta

González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 27–36.

.....

González-Valencia, G., Massip, M. y Castellví, J. (2020). Heritage Education and Global Citizenship. A E.M. Delgado-Algarra i E.M. Cuenca-López (Eds.) *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp.80-102). IGI Global.

Grever, M. (2010). Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World. A M. Carretero, M. Asensio, i M. Rodríguez-Moneo (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75–91). Information Age Publishing.

Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Alianza Editorial

Jara, M.A. y Santisteban, A. (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En M.A. Jara y A. Santisteban (Coords). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de les ciencias sociales, la historia y la geografia en Iberoamérica*. (pp.273-284). Universidad Nacional del Comanche y Universitat Autònoma de Barcelona.

Levi, G. (1996). Sobre microhistoria. En P.Burke (ed). *Formas de hacer Historia* (pp.119-143). Alianza Editorial.

Jorba, J. y Casellas, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Ed. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Markus, H. R., y Kitayama, S. (2002). Models of agency: Socio-cultural diversity in the construction of action. In V. Murphy-Berman and J. Berman (Eds.), *Cross-cultural differences in perspectives on self* (Vol. 49, pp. 1–59). Lincoln, NE: University of Nebraska Press

Massip Sabater, M. (2022). *La humanització de la història escolar. Conceptualització, limitacions i possibilitats per al professorat*. Tesis Doctoral.

Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis Doctoral. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.

Merino, O. (29/12/2016). Patricia Martínez: “Es fundamental repensar la historia desde lo femenino”. *El Periódico*. Recuperado de:

<https://www.elperiodico.com/es/opinion/20161023/es-fundamental-repensar-la-historia-desde-lo-femenino-5583253>

Nerín, G. (2015). *Traficants d'ànimes*. Barcelona: Pòrtic.

Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las ciencias sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, 5

Renner, A. (2009). Teaching community, praxis and courage: a foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45 (1), 59-79.

Ross, E.W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizens? What kind of culture? *Review of education, pedagogy and cultural studies* 40 (5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>

Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History and Theory* 43 (4), 118-129.

.....