

Edita:

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica
de las Ciencias Sociales (AUPDCS)


<https://revista-reidics.unex.es>



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>

Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio

Educating in historical and democratic memory through heritage education: anti-heritage

Jesús Estepa-Giménez  0000-0002-6381-8331

Grupo de investigación DESYM, Universidad de Huelva.

jestepa@uhu.es

Fechas · Dates

Recibido: 10 de octubre de 2023

Aceptado: 22 de enero de 2024

Publicado: 21 de marzo de 2024

Financiación · Funding

La presente investigación forma parte del proyecto de investigación "Patrimonios controversiales para la formación eco-social de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)", referencia PID2020-116662GB-100, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.142.

Cómo citar · How to cite

Estepa-Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>

Resumen

Hace una década iniciamos una línea de investigación sobre educación en memoria histórica que hemos relacionado a través de los patrimonios controversiales con nuestros trabajos sobre educación patrimonial, ya que el patrimonio puede ser portador de memorias de naturaleza conflictiva. El presente artículo pretende ser una revisión de resultados de nuestras investigaciones a este respecto, planteando qué puede aportar la educación patrimonial, a través del antipatrimonio, al para qué, qué y cómo enseñar la memoria histórica, singularmente en nuestro país, pero no exclusivamente. Los problemas socioambientales relevantes con los que conecta el antipatrimonio están vinculados a valores sociales negativos, discordantes con la democracia, los derechos humanos, la paz y la no violencia, de ahí su potencialidad didáctica para la controversia, pero también sus dificultades para la enseñanza y el aprendizaje; nos centraremos en las de tipo disciplinar, didáctico, curricular, los libros de texto y en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado. Tales dificultades y limitaciones han llevado a que buena parte del profesorado, especialmente de nuestro país, opte por evitar la enseñanza de la memoria en la educación reglada. Por ello, es muy necesario introducir cambios significativos en el currículum oficial y los libros de texto, pero es imprescindible mejorar las prácticas de aula, porque al profesorado no se le ha enseñado a enseñar estos temas. Esta formación facilitará que el alumnado aprenda habilidades de pensamiento crítico y se eduque como ciudadano comprometido con la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la convivencia democrática.

Palabras clave: educación en memoria histórica; educación patrimonial; temas controvertidos; patrimonios controversiales; antipatrimonio.

Abstract

A decade ago we began a line of research on historical memory education that we have linked through controversial heritages with our work on heritage education, since heritage can be a carrier of memories of a conflictive nature. This article aims to be a review of the results of our research in this regard, proposing what heritage education can contribute, through anti-heritage, to the why, what and how of teaching historical memory, singularly in our country, but not exclusively. The relevant socio-environmental problems with which anti-heritage connects are linked to negative social values, discordant with democracy, human rights, peace and non-violence, hence its didactic potential for controversy, but also its difficulties for teaching and the learning; we will focus on disciplinary, didactic, curricular, textbooks and the development of critical thinking in students. Such difficulties and limitations have led many teachers, especially in our country, to choose to avoid teaching memory in formal education. Therefore, it is very necessary to introduce significant changes in the official curriculum and textbooks, but it is essential to improve classroom practices, because teachers have not been taught how to teach these topics. This training will help students learn critical thinking skills and educate themselves as citizens committed to the defense of Human Rights, peace and democratic coexistence.

Keywords: historical memory education; heritage education; controversial topics; controversial heritages; anti-heritage.

Introducción: para qué recordar y por qué no olvidar en la escuela

En la actualidad de nuestro país especialmente, la memoria histórica está presente en el debate político y en los medios de comunicación; sin embargo, desde Adorno y Walter Benjamin al Consejo de Europa y el movimiento memorialista, se ha afirmado en repetidas ocasiones que es necesario recordar para no repetir, para prevenir violencias y horrores en el futuro. Pero también como un acto de justicia y reparación hacia las víctimas de este pasado traumático. En este sentido, señala Díaz Álvarez (2021) que se trata de evitar la normalización de la violencia y de poner rostro a las víctimas, ya que cualquier comunidad política es ante todo una comunidad de recuerdo. Pone el ejemplo de *La Ilíada*, que termina con la recuperación del cadáver de Héctor por Príamo, para poner de manifiesto que un cuerpo desaparecido e insepulto importa a la comunidad política, es lo que denomina *el poder político del duelo*.

Recordar y olvidar no son actos pasivos, por lo que una historia con memoria debe ayudar a los estudiantes a desvelar los intereses del olvido y contribuye al desarrollo de la empatía y al fortalecimiento del respeto por aquellos que han sido silenciados u olvidados (McCary, 2002).

A pesar del extraordinario valor educativo de la educación en memoria histórica, refiriéndose a España, afirma Díez Gutiérrez (2023), que las víctimas de la dictadura sufren una doble violencia: la de sus verdugos y la de borrarlas de la memoria colectiva. Por lo que es muy necesaria una pedagogía de la memoria, que evite la amnesia histórica, el memoricidio, que se ha impuesto sobre la represión de la dictadura franquista y la lucha antifranquista. Precisamente esta educación en la desmemoria, que no ocurre en Alemania, Portugal, Francia, Italia, o incluso en Chile, Argentina, Brasil y Colombia, con algunas peculiaridades, es la que convierte la enseñanza del antipatrimonio en una temática especialmente controvertida en nuestro país.

Sin embargo, la cuestión de la memoria y su gestión desde lo patrimonial no es nueva ni exclusiva de España, así lo pudimos observar en 2020 en las noticias provenientes de Estados Unidos, en torno al derribo “espontáneo” por parte de la población de estatuas que conmemoraban a figuras esclavistas y las decisiones institucionales de algunos museos de retirar estas obras. Estos hechos podrían entenderse como nuevos procesos de *desmonumentalización*. En esta línea, afirma Riaño (2021), que no necesitamos heredar propaganda de otras generaciones ni ser sumisos a las lecciones ideológicas del pasado. Por ello mantiene, que estamos capacitados, como hacían los romanos con la *dannatio memoriae*, para acabar con todo aquello que no nos represente, porque cuando una estatua se retira del espacio público la historia no se altera un ápice, se altera la fe en una propaganda.

El presente trabajo pretende ser una revisión de resultados de nuestras investigaciones sobre la educación de la memoria histórica, en relación, por una parte, con lo que puede aportar la educación patrimonial a través del antipatrimonio al para qué, qué y cómo enseñar la memoria histórica, especialmente en nuestro país, donde, como acabamos de señalar, la memoria histórica y su enseñanza continua siendo controvertida social y políticamente. Por otra parte, analizaremos las dificultades y limitaciones de su enseñanza y aprendizaje, terminando con algunas conclusiones en relación con todo ello.

Recuperación y creación de espacios patrimoniales en relación con la memoria

Como venimos manteniendo, el patrimonio es un constructo social, que como otras “realidades imaginadas” (Harari, 2014), no existe per se, no es algo natural, objetivo, universal y real, sino que los seres humanos lo hemos inventado para favorecer una mayor cohesión social, una cooperación más eficiente. Pero esta construcción selectiva implica la subjetividad de los agentes implicados, en términos sociológicos, unas relaciones de poder. En este sentido, todo patrimonio es controversial por los entrecruzamientos de orígenes, razones, intereses, actores, sentidos y legitimidades, siendo escenario preferente de negociaciones y conflictos (Criado-Boado y Barreiro, 2013).

Todo proceso de patrimonialización, por tanto, conlleva siempre lecturas ideológicas y políticas, que no suelen ser visibles o son silenciadas. En este sentido, los bienes que se convierten en patrimonio por haber sido lugares o espacios donde se cometieron violaciones de derechos humanos o por ser testigos de conflictos de diversa índole, no están exentos de polémica y siguen generando debates que demuestran las aristas políticas y jurídicas que plantean estos bienes, además de las cuestiones identitarias que conllevan para diversos grupos de la sociedad.

Un interesante artículo de Marañá (2021) sobre las dificultades para seleccionar sitios vinculados a conflictos como categoría patrimonial por la UNESCO, nos da muchas claves sobre la controversia que plantea la selección y patrimonialización de estos bienes. Como señala dicha autora, se tiende a incluir espacios donde se han producido matanzas, genocidios y masacres, cementerios y fosas comunes, antiguos centros de tortura y detención, campos de batalla y concentración, edificios militares, monumentos emblemáticos de regímenes represivos, monumentos permanentes o efímeros, monumentos con nombres de víctimas, calles y edificios rebautizados, murales, o incluso espacios donde se guardan objetos y testimonios de quienes sufrieron el conflicto, incluyendo museos, archivos y lugares cotidianos, que, a raíz de un conflicto, adoptan un nuevo significado. También relacionados con episodios vinculados a crímenes de lesa humanidad, colonización, esclavitud, luchas civiles, ocupaciones, etc.

No obstante, la multiplicidad de formas de conflicto y de memoria genera que sea imposible realizar una lista exhaustiva de estos elementos. Ni siquiera contamos con ningún acuerdo internacional que identifique los límites de esos conflictos. Incluso en la selección de los bienes se plantea que no se incluyan conflictos demasiado recientes, para intentar evitar que tengan repercusiones en la actualidad. Todo ello pone de manifiesto los obstáculos para abordar de manera consensuada estos bienes, por la enorme carga emocional y el uso político e ideológico que suele hacerse de estos espacios y elementos. Estas dificultades de selección no se pueden soslayar apelando al juicio de la historia porque, como indica Scott (2022), ante la creencia popular de que el juicio de la historia posee alguna clase de autoridad moral inmanejable, no existe un tribunal de justicia por encima de nuestra propia brújula moral; no hay forma de diferenciar argumentos morales e intención política. Por ello, ante las diferentes interpretaciones historiográficas que pueda haber de un conflicto, más o menos coherentes y honestas, expresión de ese conflicto de memorias, consideramos que la memoria a recuperar

y reivindicar no debería salir de la esfera de los derechos humanos y de las disposiciones que en relación con estos se han establecido desde organismos como la ONU o desde asociaciones y colectivos como Amnistía Internacional.

Finalmente, otra muestra de la dificultad de categorizar este tipo de patrimonio es el hecho de las numerosas formas en las que se le nombra. Mientras algunos autores lo vinculan con el conocido como “patrimonio oscuro” o “turismo oscuro”, otros señalan que los lugares de conflicto constituyen una forma de “patrimonio difícil”, “lugares de memoria”, “lugares de dolor y vergüenza”, “lugares de memoria traumática”, “espacios para la paz”, “sitios de memoria negativa”, “patrimonios incómodos” o “en la sombra”, aludiendo al concepto junguiano. Así afirma Hernández i Martí (2010), que existe una sombra individual, pero también una sombra colectiva, que representa los aspectos más oscuros de las sociedades humanas, como las guerras, violencias, atrocidades, dominación, crímenes, maldades...Una serie de referentes, objetos, artefactos y productos culturales, que pueden parecer “incómodos” en el momento histórico de la activación patrimonial. En nuestro caso, es lo que hemos denominado antipatrimonio, incidiendo en los contravalores que representa, cuyo concepto desarrollaremos con mayor amplitud en el próximo apartado.

Patrimonios controversiales y enseñanza de la memoria: el antipatrimonio

Como señala Cuenca-López (2023), en los últimos años, en especial con el cambio del siglo XX al XXI, se le ha dado un nuevo sentido social al patrimonio, de modo que ha cambiado el foco de atención, pasando del propio objeto patrimonial hasta fijar el interés en el sujeto patrimonial, es decir, en la ciudadanía, bajo la premisa de la participación directa de la sociedad en los procesos de responsabilidad en la gestión patrimonial, lo que se ha dado en llamar por muchos especialistas la socialización patrimonial o la democratización patrimonial. Por este motivo, siguiendo a este autor, entendemos que el elemento clave en los procesos de relación entre patrimonio y sociedad, desde la perspectiva educativa/formativa, es el tratamiento que se haga de los problemas sociales relevantes. Por ello, hemos acuñado el término de patrimonios controversiales, a través del tratamiento de los problemas socioambientales relevantes desde el patrimonio, intentando conectar el potencial de transformación social que el patrimonio aporta a las comunidades con las que se vincula.

De esta manera, desde una perspectiva didáctica, llevamos a cabo una selección de elementos patrimoniales no por sus valores estéticos o medioambientales, sino en atención a diversas causas que suscitan conflicto, ya sea de carácter ideológico, político, económico, medioambiental o por interacción entre ellos (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2018, 2020; Estepa-Giménez, Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2023). Conflictos que conectan el patrimonio con el tratamiento educativo de diferentes problemas socioambientales relevantes.

La finalidad educativa de abordar las controversias que se generan en torno al patrimonio es que el alumnado analice críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, la dominación humana sobre los cuerpos y territorios y la discriminación, marginación y/o opresión de determinados grupos sociales y que sea capaz de emprender acciones individua-

les y colectivas para la construcción de una sociedad más justa, pacífica, igualitaria y sostenible (Sampedro et al., 2023). Asimismo, se pretende educar desde una perspectiva biocéntrica en un nuevo modelo ecociudadano, en el que los seres humanos tengan una relación armónica con la naturaleza, desde la consciencia de ser una especie más que habita el planeta.

Para no repetirnos respecto a su clasificación con lo planteado en otros trabajos precedentes, podemos establecer tres bloques: patrimonios en conflicto, patrimonios silenciados y bloque transversal; sobre la diferenciación y categorización en estos bloques de diversos subgrupos, ya hemos reflexionado en varios trabajos ya citados, por lo que nos vamos a centrar en el antipatrimonio por su vinculación con la enseñanza de la educación en memoria histórica, incluido dentro del bloque de patrimonios en conflicto, y posiblemente el más controvertido de todos los patrimonios, por su gran carga emocional y su utilización ideológica y política. En definitiva, reivindicamos que la educación patrimonial puede contribuir notablemente a la enseñanza de una Historia con memoria, lo que se traduce en otra manera de hacer historia y de enseñarla, pero también de enfocar la educación patrimonial.

Enseñar el antipatrimonio para qué

Como hemos señalado con anterioridad y venimos manteniendo en las publicaciones de nuestro grupo de investigación, la principal finalidad de la educación patrimonial, y por ende, de la enseñanza del antipatrimonio (Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2015; Lucas y Estepa-Giménez, 2016; Delgado-Algarra, 2019; Estepa-Giménez, 2019; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2020; Delgado-Algarra y Cuenca-López, 2020; Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020; Martín-Cáceres, Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2021), es la formación para una ecociudadanía sociocrítica, activa y participativa.

Con la enseñanza del antipatrimonio, pretendemos educar en una ciudadanía no violenta, crítica y democrática, para un establecimiento de vínculos emocionales con las víctimas. Tratamos de no olvidar las atrocidades y crímenes cometidos en las guerras, en los conflictos violentos entre ciudadanos de un mismo país, motivados por discriminación/dominación/exterminio social, de género, colonial, étnica, así como la desaparición, represión, tortura y asesinato en regímenes políticos autoritarios, constituyendo el patrimonio que engendraron otro elemento para educar históricamente en una ciudadanía respetuosa con los Derechos Humanos. Poner el foco en los olvidados o vencidos y en los lugares de la memoria, significa otra manera de enseñar hechos históricos, propiciando la empatía histórica, la inteligencia emocional y el pensamiento crítico. En nuestros estudios, defendemos que estos espacios deben contribuir a que la ciudadanía reflexione sobre estas acciones ocurridas contra el ser humano, aunque se origine un conflicto de memorias al no ser una visión compartida por toda la población.

Además, la enseñanza del antipatrimonio, como patrimonio controversial, contribuye a un aprendizaje conceptual, procedimental, actitudinal y competencial más específico, pero de acuerdo con González-Vázquez y Feliú-Torruella (2022) destacamos tres aportaciones originales de la educación patrimonial a la didáctica de la memoria histórica: la formación en valores, la importancia del factor emocional y del factor vivencial. Estas finalidades específicas las observamos en la enseñanza del antipatrimonio; en primer lugar, en el plano axiológico,

debido a su potencialidad didáctica por los contravalores que representa: los campos de concentración nazi, donde se practicaban la tortura y el exterminio; las fosas comunes de la Guerra Civil y el Franquismo, en las que se fusilaba sin juicio y sin respeto por la dignidad humana; la aniquilación masiva de la población por la bomba atómica en el *Iroshima Pace*. Son solo tres ejemplos de elementos patrimoniales que evidencian la violación de los derechos humanos y, por tanto, representativos de contravalores.

Respecto a la importancia del factor emocional, nuestros estudios han destacado (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020; Lucas y Estepa, 2017; Trabajo y Cuenca-López, 2017; Jiménez Palacios, 2020) la potencialidad del patrimonio para generar emociones; en particular, en lo referente al antipatrimonio, los vínculos emocionales se establecen con las víctimas a través de la empatía, el reconocimiento, el acompañamiento, la solidaridad, la admiración e incluso el afecto, ayudando este tipo de patrimonio a hacer más tangibles los traumas y horrores, lo que facilita su interpretación y comprensión. Así, la educación patrimonial difícilmente se puede desvincular de la educación emocional, teniendo ambas como finalidades la conformación de una ciudadanía capaz de comprender el sentido y la importancia del patrimonio y respetuosa con las personas que mantienen opiniones, sentimientos y puntos de vista diferentes.

Finalmente, en relación con el factor vivencial, las visitas a lugares de memoria, museos o rutas, como herramienta didáctica generadora de memoria, permiten al alumnado convertir su experiencia en algo mucho más profundo que aquello que pueden encontrar en un aula. Estas vivencias, con la carga emocional que conllevan al estar en contacto directo con el elemento patrimonial, se pueden adquirir también con visitas a museos, campos de concentración, cárceles, cementerios y fosas comunes, etc., donde se hayan encerrado, torturado, exterminado o enterrado a las víctimas.

Qué enseñar y aprender a través del antipatrimonio

A continuación presentamos esquemáticamente los contenidos más específicos desde la perspectiva de la educación patrimonial, citando ejemplos, algunos trabajados por nuestro grupo de investigación (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2014; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2015; Delgado-Algarra y Nakurama, 2017; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021):

- *Conceptos*: tipología de elementos antipatrimoniales: materiales, escritos, orales, gráficos, artísticos, audiovisuales...

- *Hechos e informaciones*, referidos a lugares, calles y edificios rebautizados, rutas, artefactos, monumentos, efemérides, conmemoraciones, resultado o representativos de violaciones de los derechos humanos en la historia reciente, como aquellos relacionados con el intento de superación del trauma en la II Guerra Mundial, el nazismo-fascismo, el Holocausto nazi (judíos, gitanos, homosexuales, eslavos) y la derrota de Japón (Hiroshima-Nagasaki). Así como otros muchos vinculados con episodios más recientes como la Guerra del Vietnam o el Conflicto armado y violencia en Colombia, pero también más antiguos, como procesos y víctimas de la Inquisición, colonización y ocupaciones, y con la esclavitud, como en Senegal la isla Gorée, de donde partían los buques esclavos rumbo a América, declarada Patrimonio de la Humanidad.

Como último ejemplo, en nuestro país citamos el *Catálogo de Lugares de Memoria Histórica de Andalucía* (Decreto 264/2011 de la Junta de Andalucía). Se trata de espacios vinculados a hechos o acontecimientos singulares ocurridos entre la sublevación militar contra el Gobierno legítimo de la II República, hasta la entrada en vigor de la Constitución Española de 1978.

- *Espacios de represión y exterminio*: en Alemania y Austria se han convertido en memoriales un total de 9 campos de concentración y más de 511 campos satélites conocidos, y uno de ellos, Auschwitz, está declarado Patrimonio de la Humanidad; las cárceles donde se ha torturado a presos políticos o miembros destacados de una etnia o confesión religiosa; los cementerios de víctimas de la I o II Guerra Mundial, o las fosas comunes de la Guerra Civil.

- *Centros de interpretación y museos*: sobre el genocidio judío, de la Paz en Guernika, el Museo del Terror de Budapest, Museo de la Stasi en Berlín, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago de Chile y Buenos Aires, el Hiroshima Peace Memorial Museum en Japón; Museo de Aljube - Resistencia y Libertad- de Lisboa, el Museo-Casa de la Memoria de Medellín (Colombia) y el reciente Museo Virtual de la Guerra Civil Española (<https://www.vscw.ca/index.php/es/node/6>).

- *Patrimonio monumental y monumentos*: en Ruanda se ha erigido el Monumento Nacional del Genocidio; el Valle de los Caídos, hoy Cuelgamuros, en España (de interés la web del Ministerio de la Presidencia para resignificar el Valle <http://elvalledecuelgamuros.gob.es/es/>); el mausoleo del antiguo dirigente comunista Dimitrov, en Bulgaria; el búnker de Hitler en Berlín o el santuario Yasukuni en Tokio.

- *Memorias, relatos, correspondencia*: “Trilogía de Auschwitz” de Primo Levi; los “Cuadernos de Hiroshima” de Kenzaburo Oé; la correspondencia de Eatherly, uno de los pilotos que participó en el bombardeo de Hiroshima con el Enola Gay; las cartas de la memoria (<https://www.verkami.com/projects/35185-las-cartas-de-la-memoria-la-despedida-que-no-tuvieronfusilados>), de despedida de los represaliados republicanos españoles antes de ser ejecutados; “Si yo te dijera, una historia oral de la sierra de Huelva”, testimonios recogidos por Margaret Van Epp Salazar, aunque no solo referidos a la Guerra Civil.

- *Objetos, artefactos*: máquinas, aparatos, equipos militares, prendas de vestir, medicinas, juguetes, etc., que nos ayuden a contextualizar la vida cotidiana de la época, episodio violento o personas que se pretende evocar.

- *Fotografías, documentales y cine*: por ejemplo referentes a las dictaduras militares: Portugal, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil...

- *Prensa*: para la Guerra Civil y el Franquismo, las hemerotecas del ABC de Sevilla y de Madrid o de la Vanguardia.

- *Cómic e iconografía*: “manga Hiroshima” de Keiji Nakazawa; en España, “Flechas y Pelayos”, “Hazañas Bélicas” y el “Capitán Trueno”, como ejemplos del franquismo.

- *Canciones*: “Bella Ciao”, de los partisanos italianos en la II Guerra Mundial; el “Frente de Gandeda” (Si me quieres escribir...) y “¡A las barricadas!”, de los republicanos en la Guerra Civil o “El novio de la muerte” y “Yo tenía un camarada”, de las unidades militares del bando franquista.

- *Literatura y Arte*: las pinturas “Guernica” y “Masacre en Corea” de Picasso o “Poemas desde Guantánamo”, editado por Falkoff y la novela “Veinte años y un día”, de Jorge Semprún.

Respecto a las competencias que se pueden desarrollar a través del antipatrimonio, consideramos que son las comunes a los patrimonios controversiales que especificamos y desarrollamos en otro lugar (Martín-Cáceres, Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2021), que contempla el *Enfoque P21*, también conocido por las *Cuatro Cs de la Educación del siglo XXI*, basado en cuatro pilares fundamentales: el Pensamiento Crítico, la Comunicación, la Colaboración y la Creatividad.

Destacamos de entre estas competencias, el pensamiento crítico, porque sin este no hay democracia, ya que la enseñanza del antipatrimonio, como venimos señalando, supone el análisis de elementos con una fuerte carga ideológica, política y emocional, sobre los que sólo una ciudadanía formada en estas capacidades intelectuales puede reflexionar, argumentar, decidir e intervenir en la sociedad, cuestionando los sesgos egocéntricos, sociocéntricos, antropocéntricos, androcéntricos, etnocéntricos, y todos aquellos que impiden un conocimiento crítico del mundo.

Sin embargo, el aprendizaje de esta competencia constituye un gran desafío para el profesorado, porque pertenece a las capacidades intelectuales superiores, ya que implica utilizar varios tipos de razonamiento, resolver problemas, juzgar y decidir, capacidades que muchos adultos no logran alcanzar a lo largo de su vida. Con la enseñanza del antipatrimonio, pretendemos desarrollar y estructurar el pensamiento crítico del alumnado, para que este aprenda a distinguir entre opiniones, sesgadas política e ideológicamente, y conocimiento apoyado en pruebas, al permitir analizar los argumentos, formular y responder preguntas de clarificación, juzgar la credibilidad de las fuentes, deducir y juzgar las propias deducciones, emitir juicios de valor u opiniones, tomar decisiones e interactuar con los demás; ser autocríticos para encarar los propios prejuicios, estereotipos y tendencias egocéntricas y/o sociocéntricas de su pensamiento. En definitiva, potenciar el pensamiento relativista y poliperspectivista, ya que con frecuencia hay varias versiones del pasado y los elementos patrimoniales pueden ser analizados desde muchos puntos de vista. Díficil tarea para el profesorado, sobre la que no podemos extendernos más, pero que es de especial relevancia en la era de la posverdad y las noticias falsas, y en relación con estos elementos patrimoniales, cuya interpretación aún divide a la población en países como España, Chile o Argentina.

Cómo enseñar el antipatrimonio

Como venimos manteniendo (Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2006; Estepa-Giménez, 2019; Estepa-Giménez, Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2023) las metodologías tradicionales de transmisión unidireccional de contenidos implican una educación reduccionista con el patrimonio, ya que la perspectiva tradicional con la que se ha enseñado el mismo, persigue únicamente una finalidad culturalista, en la que prima el conocimiento de hechos e informaciones de carácter ilustrado o academicista, que se centran en características estilísticas, formalista y de corte descriptivo y memorístico, un saber enciclopédico. El patrimonio que se enseña suele ser únicamente cultural, descontextualizado y no significativo para el alumnado.

En este sentido, en la metodología didáctica deseable en la enseñanza del antipatrimonio aplicamos lo investigado sobre buenas prácticas (Lucas y Delgado-Algarra, 2020; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2020) en educación patrimonial que se desarrollan en los centros educativos para trabajar el patrimonio en conexión con los centros patrimoniales. A partir de la información obtenida en este proceso, hemos determinado criterios básicos de buenas prácticas que permiten el diseño de propuestas educativas, su experimentación y evaluación (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020).

Igualmente, para el cómo enseñar el antipatrimonio, nuestra referencia también es lo experimentado en relación con la educación patrimonial por los Proyectos EPITEC (Arroyo y Crespo, 2019; Arroyo y Cuenca-López, 2021; Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2016; Jiménez-Palacios y Cuenca-López, 2021; Trabajo y López Cruz, 2019; Gómez Hurtado, Cuenca-López y Borgui, 2023), y en particular, respecto a la educación en memoria histórica (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018 y en prensa), lo que implica una metodología menos transmisiva por parte del profesorado y más activa en lo que se refiere al alumnado, para evitar el adoctrinamiento ideológico y favorecer actitudes reflexivas y críticas. Esto nos abre las puertas a la importancia de las estrategias deliberativas y de toma de decisiones posterior, donde el diálogo constituye un elemento fundamental para construir democracia, ya que el antipatrimonio es, por definición, una fuente de debate que permite abordar la educación patrimonial desde un enfoque crítico y conectado con la educación para una ciudadanía democrática.

En esta línea, nuestra propuesta metodológica es la de trabajar sobre problemas o en torno a problemas, porque estas investigaciones y experiencias didácticas, ponen de manifiesto que con ella mejora las posibilidades de un aprendizaje más significativo y funcional del alumnado. A su vez, organizar los contenidos en forma de problemas requiere un modelo de metodología didáctica de "investigación" escolar, al conllevar un proceso de búsqueda de respuestas a los problemas planteados (Estepa-Giménez y García-Pérez, 2020; Estepa-Giménez y Delgado-Algarra, 2021, y en prensa). El desarrollo de esta metodología implica la realización de proyectos integrales, interdisciplinarios como el Aprendizaje basado en Proyectos (Arroyo, 2019) o el Aprendizaje-Servicio (Romero Villadóniga, 2022), de modo que se puedan transferir a la comunidad los aprendizajes escolares.

Los resultados de estos estudios evidencian los aspectos clave para desarrollar propuestas de buenas prácticas en educación patrimonial, partiendo de las conexiones entre la conformación de las identidades, la educación emocional y la inteligencia territorial, para abordar la formación de una ciudadanía participativa, crítica y reflexiva en el alumnado. Sin embargo, estas investigaciones y experiencias didácticas referidas a la educación patrimonial y a los patrimonios controversiales son todavía escasas, y más aún las relacionadas con el antipatrimonio, por lo que tenemos que seguir investigando. Hemos sintetizamos en cinco las razones que explican la falta de referentes: el perfil y formación del profesorado, el currículum oficial, los libros de texto y las dificultades del aprendizaje del pensamiento crítico. Como esta última limitación la hemos analizado anteriormente, trataremos las otras cuatro en el siguiente apartado.

Dificultades y retos en la enseñanza del antipatrimonio

En las conclusiones de la tesis doctoral de Delgado-Algarra (2014), destacan los vínculos observados entre educación ciudadana y memoria histórica; mientras que en la tesis de Lucas (2017) es muy significativa la vinculación entre educación ciudadana y patrimonio. Partiendo de las conclusiones de ambas tesis doctorales, que vinculan respectivamente la educación ciudadana con la memoria histórica y la educación patrimonial y con base en el modelo de formación del profesorado que se fundamenta en el Proyecto IRES (Estepa-Giménez y García-Pérez, 2020) y en nuestra propia práctica como formadores (Estepa-Giménez y Cuenca-López, 2009; Estepa-Giménez y Travé, 2012 y Estepa-Giménez, 2019), destacamos cinco rasgos deseables del nuevo perfil profesional del docente: el profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa, y que asume su papel como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área. Estos rasgos de perfil profesional deseables, no los desarrollamos por haberlos tratado en otras publicaciones (Estepa-Giménez, 2011a, 2011b).

Este perfil profesional es minoritario entre el profesorado, por razones que están muy relacionadas con las limitaciones de la formación inicial y continua de los docentes, en particular de Ciencias Sociales, que a continuación analizamos brevemente:

- Conocimiento escaso y poco actualizado sobre historia reciente, memoria y su enseñanza, la perspectiva crítica en educación y sobre el patrimonio y su didáctica. En este sentido, el estudio de las concepciones del profesorado acerca del patrimonio y su enseñanza, ha constituido una prioridad en nuestro grupo de investigación, porque a través de su exploración y análisis podemos acercarnos al conocimiento profesional del profesorado e intervenir en su construcción deseable para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este enfoque, la primera investigación que realizamos en relación con la enseñanza del patrimonio fue la de Cuenca-López (2002); con posterioridad, hemos desarrollado varios estudios en esta línea con el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, gestores patrimoniales y libros de texto (Estepa-Giménez, Ávila y Ferreras, 2008; Estepa-Giménez Cuenca-López, 2009; Estepa-Giménez, 2013), en los que hemos caracterizado las mencionadas concepciones. También hemos investigado estas concepciones en relación con la ciudadanía y la memoria (Delgado-Algarra, 2014; Delgado-Algarra y Estepa Giménez, 2017). Los resultados de estas investigaciones son los que estamos aplicando en la formación inicial respecto a los patrimonios controversiales y, en particular, el antipatrimonio (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2018 y en prensa).

-En relación con el antipatrimonio, carencias en su formación inicial y continua –hasta hace poco más de una década, no se ha fomentado la enseñanza de estos temas en la Unión Europea-, sobre el papel de la enseñanza de temas controvertidos en la educación para la ciudadanía y educación sobre derechos humanos, ni de las estrategias para tratar la controversia y de las distintas maneras de resolverla en democracia, incluyendo el papel del diálogo democrático y de la resolución pacífica de los conflictos. Además, el antipatrimonio, como huella de acontecimientos y temas que pueden continuar abiertos y directamente conectados con la realidad política y social del presente, exige un posicionamiento responsable y crítico por parte del profesorado, lo que en España es percibido por muchos docentes en término de conflicto socio-político (Martínez Rodríguez, 2013).

- Insuficiente conocimiento y autorreflexión sobre los pros y contras de revelar las creencias y valores propios a los estudiantes, así como haber decidido un rol profesional al respecto sobre posicionamiento del profesorado y la selección e implantación del mismo en función de las circunstancias.

- Carencias en el conocimiento de la importancia de las emociones y sentimientos en el tratamiento de la educación en memoria histórica y, en particular, en la enseñanza del antipatrimonio.

Este perfil y formación conlleva unas limitaciones y dificultades que encuentra el docente en la práctica de aula; podemos destacar las siguientes:

- Se trata de un contenido controvertido, que tratan de evitar por los debates que puede generar entre el alumnado, por temer al conflicto en el aula ante la posible presencia de memorias enfrentadas en torno al antipatrimonio, que pueden provocar el que pervivan fuertes emociones e intereses.

- En relación con la dificultad anterior, está el problema del posicionamiento del profesorado en esos debates, por los problemas de subjetividad-neutralidad-autocensura, por prevención frente al adoctrinamiento y la opinión de las familias. Debe tenerse presente que el patrimonio no es ajeno a la perspectiva multidimensional de la memoria, por lo que no tiene por qué simbolizar lo mismo para todas las personas. Atendiendo a esta pluralidad simbólica, el patrimonio puede ser portador de memorias en conflicto. Además, la polémica en torno a la memoria histórica todavía sigue activa en nuestro país, aunque también en países como Chile (Aceituno y Collado, 2023; Cox et al., 2023) o Colombia (Londoño y Carvajal, 2016), con marcada polarización política. En el plano histórico, refiriéndose a nuestro país, Preston (2021) relata brevemente cómo el debate se establece entre la llamada historiografía revisionista, que se limita a reciclar en lo esencial las tesis de la propaganda franquista, y lo que denomina nueva historiografía crítica. Ante este contexto de polarización historiográfica y política, la mayoría del profesorado adopta el posicionamiento de "neutral activo", que prefiere no manifestar su opinión (López Zurita y Felices, 2023; Cox et al., 2023). En nuestra experiencia en la formación inicial (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2019 y en prensa), en términos de posicionamiento, ninguno de los docentes en formación consideró apropiado evitar el debate; sin embargo, hubo diferencias muy obvias sobre considerar si los docentes debían mostrar abiertamente sus opiniones frente a los estudiantes. Los partidarios de la imparcialidad neutral destacan la necesidad de tratar los contenidos sin darles a los estudiantes la respuesta y sin influir en ellos. En cuanto a los partidarios de la imparcialidad comprometida, adoptaron dos posiciones. Unos consideraron que el docente debía hacer su posición explícita en cualquier momento, sirviendo como ejemplo de actitud crítica. Otros, por su parte, argumentaban que el docente debería hacer explícita su posición al final del proceso para no influir en el debate.

- Mantener estos debates, supone la utilización de estrategias deliberativas de forma sistemática, lo que implica una metodología didáctica activa y participativa, que no es hegemónica en el aula de Ciencias Sociales, utilizando con frecuencia fuentes orales, periodísticas y audiovisuales, que no suelen encontrarse en los libros de texto. La falta de formación en estas

estrategias didácticas por parte del profesorado provoca inseguridad por perder el control de la clase, alterando el clima de aula.

- Dificultades para el tratamiento con confianza de preguntas y comentarios espontáneos de naturaleza controvertida, convirtiéndolos en oportunidades de enseñanza positivas.

- Limitaciones para la cooperación con otras partes interesadas para la introducción de protagonistas y familiares con el fin de enriquecer la experiencia emocional de los alumnos y alumnas.

- Falta de tiempo y presión para tratar otros contenidos que se consideran más relevantes en el curriculum oficial o en los libros de texto.

- Limitaciones para su utilización como recurso didáctico por la existencia de una gran variedad de elementos antipatrimoniales desconocidos por un amplio sector de docentes.

Respecto *al* curriculum oficial español, no ha abordado directamente la enseñanza de la memoria histórica hasta la LOMLOE y sin relación directa con la educación patrimonial. Así, en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, aparece una breve alusión en 1º Ciclo en el Área de Conocimiento del Medio Social, Natural y Cultural, al referirse a las fuentes orales y memoria colectiva y en Tercer Ciclo una mención explícita como contenido.

En el *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria* hemos encontrado una alusión en las *Competencias específicas* de Educación en Valores Cívicos y Éticos y en las de Geografía e Historia. Finalmente, en el Bachillerato, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es donde más se extiende en contenidos sobre memoria histórica, al referirse a los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo, la transiciones políticas y los procesos de democratización y la conciencia y memoria democrática.

En este breve recorrido por el curriculum oficial, observamos la falta de menciones explícitas a elementos patrimoniales para trabajar la memoria histórica, lo que constituye una limitación añadida a las anteriores para la extensión de la enseñanza del antipatrimonio en las aulas.

No obstante, el curriculum enmarca la acción educativa, pero para la práctica del aula, la principal herramienta para el profesorado continua siendo los libros de texto. Aquí encontramos una última dificultad, nosotros los hemos analizado respecto a la educación patrimonial (Estepa-Giménez, 2013; Cuenca-López y López-Cruz, 2014; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2017), pero no tenemos resultados de investigación propios en relación con la educación en memoria histórica y, en particular, en lo que respecta al antipatrimonio. Por tanto, vamos a limitarnos a destacar el análisis realizado sólo por algunos de los autores consultados, que pone de manifiesto un obstáculo más para el profesorado a la hora de trabajar la memoria histórica en el aula, y en particular el antipatrimonio.

Afirma Escobedo (2023) que si un periodo de la historia resulta polémico significará que no haya un consenso sobre los aspectos esenciales del mismo y, como consecuencia, que no exista un discurso estandarizado que pueda ser transmitido a través de los manuales esco-

lares. Este es el caso de la Guerra Civil y el franquismo y, en concreto, de la visión que sobre las víctimas de estos periodos históricos se da en estos textos, que además, hemos de ser conscientes que no son, en absoluto, neutrales.

Díez-Gutiérrez (2021), señala que los contenidos en los libros de texto sobre educación en memoria histórica se caracterizan por: son muy reducidos, centrados excesivamente en la Guerra Civil, mientras que la represión de la posguerra y la lucha antifranquista siguen en la sombra; se da una visión supuestamente “distante y aséptica”; invisibilidad y minimización de la represión de la dictadura franquista; tergiversación de algunos hechos; se utilizan términos que disminuyen la gravedad: “alzamiento”, “generalísimo”; teoría de la equidistancia y equiparación, haciendo paralelismos entre golpistas y defensores de la democracia; temas tabú, como el papel legitimador de la Iglesia Católica o la lucha antifranquista.

Finalmente, como indica Mancha (2019), el avance del conocimiento científico universitario sobre la dictadura de Franco de las últimas décadas no se ve reflejado en los contenidos de los libros de texto; si consideramos, añadimos nosotros, que la denominada por Preston (2021) nueva historiografía crítica, es hegemónica en la producción investigadora universitaria. Por lo tanto, es necesario adecuar este recurso didáctico al conocimiento académico y a la realidad socio-política.

A modo de conclusión

Tras la exposición de los resultados de investigación en relación con la educación en memoria histórica y el antipatrimonio, concluimos que, a pesar de las dificultades, limitaciones, e incluso obstáculos detectados, es necesario que la educación en memoria histórica, en particular a través del antipatrimonio, se aborde de forma sistemática y explícita por los valores cívicos y éticos, competencias y contenidos conceptuales que puede aprender el alumnado.

Para ello, como hemos visto, es muy necesario introducir cambios significativos en el currículum oficial y los libros de texto, pero es imprescindible mejorar, si no introducir, la formación docente sobre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido tanto en la formación inicial como continua, ya que al profesorado no se le ha enseñado a enseñar estos temas. Como hemos visto, por el fundamento teórico de nuestras investigaciones y por nuestra experiencia práctica como docentes, la formación debe estar basada en la detección de sus concepciones sobre la memoria histórica, el patrimonio y su enseñanza, aplicando el principio de isomorfismo, por el que establecemos paralelismos y analogías entre el modelo de formación y el modelo didáctico que se propone para el alumnado. De este modo, las actividades formativas deben potenciar el trabajo colaborativo, la búsqueda de información, el análisis, la reflexión, la argumentación, el debate y el posicionamiento, el compromiso, la capacidad crítica y, en general, la profesionalización del docente, otorgándole la autonomía necesaria para poder diseñar actividades y propuestas didácticas innovadoras y alternativas al modelo didáctico tradicional con el alumnado. Esta estrategia de formación debe posibilitar una práctica educativa innovadora en relación con la enseñanza del antipatrimonio, basada en la interacción y las estrategias deliberativas, donde el rol del alumno sea activo y tenga la oportunidad de argumentar su posición; evitando el adoctrinamiento ideológico y favoreciendo el pensamiento crítico como base del diálogo democrático.

Nuestros resultados de investigación nos indican que formar para la enseñanza de temas controvertidos, y en particular del antipatrimonio, no es una tarea fácil, pero es muy necesario para que el alumnado aprenda habilidades de pensamiento crítico y de análisis, progrese en su desarrollo personal y emocional y, en definitiva, se eduque como ciudadano comprometido con la defensa de los Derechos Humanos, la paz y la convivencia democrática.

Referencias

- Aceituno, D. y Collao D. (2023). El pasado y el presente en conflicto: El profesorado y el desafío de enseñar la historia reciente chilena. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508941>
- Arroyo, E. (2019). Aprendizaje basado en proyectos como enfoque metodológico para abordar la educación patrimonial en Educación Infantil. En T. Sola Martínez et al. (coord.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 752-764). Dykinson.
- Arroyo, E. y Crespo, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: Análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, (98), 6 -75. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i98.05>
- Arroyo, E. y Cuenca-López, J.M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109-128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Cox, C., Ibarra, C.J., Sánchez Bachman, M. y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana*, 60(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.60.2.2023.3>
- Criado-Boado, F. y Barreiro, D. (2013). El patrimonio era otra cosa, *Estudios Atacameños Arqueología y Antropología Surandinas*, 45(13), 5-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432013000100002>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M., y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J.M. (2002). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Cuenca-López, J.M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.01>
- Cuenca-López, J.M. y López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO. *Cultura y Educación*, 26, 19-37.
- Cuenca-López, J.M.; Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (eds.) (2020). *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía*. Trea.
- Cuenca-López, J.M.; Martín-Cáceres, M.J. y Estepa, J. (2017). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Delgado-Algarra, E., y Cuenca-López, J.M. (2020). *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. IGI-Global.

- Delgado-Algarra, E.J. (2014). Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Delgado-Algarra, E.J. (2019). Compromiso democrático, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 96, 222-224. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4303>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón, *Clío: History and History Teaching*, 40, (Ejemplar dedicado a: Educación Patrimonial), 10 págs.
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2015). Memoria histórica y olvido en la enseñanza de la historia: los casos de Japón e Italia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 119-133. <https://doi.org/10.7203/dces.29.4357>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de investigación educativa, RIE*, 34(2), 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Delgado-Algarra, E.J. y Estepa-Giménez, J. (2018). Ciudadanía y dimensiones de la memoria en el aprendizaje de la historia: Análisis de un caso de educación secundaria. *Vínculos de Historia*, 7, 366-388. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2018.07.20
- Delgado-Algarra, E.J. y Nakamura, Y. (2017). Promoción de la paz en entornos sociales y educativos: el caso de Hiroshima Peace Memorial Museum. En *Conociendo Japón desde una perspectiva hispano-japonesa: historia, identidades culturales y educación* (pp. 81-96). Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Díaz Álvarez, E. (2021). *La palabra que aparece. El testimonio como acto de supervivencia*. Anagrama.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2021). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2023). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Escobedo, I. (2023). La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 463-489.
- Estepa-Giménez, J. & Delgado-Algarra, E.J. (en prensa). Educación ciudadana, memoria y patrimonio: la enseñanza de la Guerra Civil Española y el Franquismo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En O. Moreno Fernández (Coord.) *Innovación e investigación en la formación inicial del profesorado de Secundaria y Bachillerato desde las Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*.
- Estepa-Giménez, J. (2011a). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). *La activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 335-344). Documenta Universitaria.
- Estepa-Giménez, J. (2011b). La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster de Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales. En N. De Alba; F. F. García-Pérez y A. Santisteban (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. II (pp. 211-220). Díada Editora.

- Estepa-Giménez, J. (2019). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa-Giménez, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, 96, 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa-Giménez, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2009). What Do Trainee Teachers Know and What Do They Think About Social Studies? In M.L. Albertson (ed.) *Developments in Higher Education* (pp.59-80). Nova Science Publishers.
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2015). Educación para la ciudadanía y memoria histórica. En B. Borghi, F. F. García-Pérez y O. Moreno Fernández, *Novi Cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp.127-136).
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2020). Construyendo un compromiso democrático: memoria histórica, patrimonio y educación ciudadana. En I. Sáez Rosenkranz & J. Prats Cuevas, *Memoria histórica y enseñanza de la historia* (pp.45-64). Trea.
- Estepa-Giménez, J. y Delgado-Algarra, E.J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Estepa-Giménez, J. y García-Pérez, F.F. (2020). El modelo de profesor investigador en el aula en el proyecto IRES. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 100, 22-28.
- Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. Gómez, C. y P. Miralles, *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp.75-86). Octaedro.
- Estepa-Giménez, J. y Martín-Cáceres, M.J. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. En E. Delgado-Algarra, E. y J.M. Cuenca-López, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa-Giménez, J. y Travé, G. (2012). Investigación e innovación en el proyecto investigando nuestro mundo (6-12). El ejemplo de las sociedades actuales e históricas en la formación inicial de maestros. *REIFOP*, 15 (1), 113-124.
- Estepa-Giménez, J., Ávila, R.M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa-Giménez, J., Martín Cáceres, M.J. y Cuenca-López, J.M. (2023). *De los patrimonios controversiales a la formación de la ciudadanía*. En I. Bellatti; C. Fuentes Moreno; P. Miralles y L. Sánchez Gómez, *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp.351-360).Octaedro.
- Gómez Hurtado, I., Cuenca-López, J.M. y Borgui, B. (2023). Hacia una Educación Patrimonial inclusiva: Una propuesta didáctica "Le radici per volare". *Estudios Pedagógicos*, XLIX, 1, 413-430. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000100413>
- González-Vázquez, D. y Feliu-Torruella, M. (2022). Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME). *Panta*

- Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 241-266. <https://doi.org/10.6018/pantarei.509261>
- Harari, Y.N. (2014) *Sapiens. De animales a Dioses*. Debate.
- Hernández i Martí, G. M. (2010). La memoria oscura: el patrimonio cultural y su sombra. En Javier Rivera Blanco (Coord.) *VI Congreso Internacional "Restaurar la Memoria": la gestión del patrimonio: hacia un planteamiento sostenible* (pp. 629-637). Junta de Castilla y León.
- Jiménez Palacios, R. (2020). El videojuego como recurso emocionante para educar en patrimonio. En J. M. Cuenca-López, J. Estepa-Giménez y M. Martín-Cáceres (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 73-86). Trea.
- Jiménez-Palacios, R., y Cuenca-López, J.M. (2021). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del patrimonio, videojuegos y emociones. Estudio de caso en un IES de Huelva (España). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 15, 103-133. <https://doi.org/10.6018/pantarei.466601>
- Londoño, J.G. y Carvajal, J.P. (2016). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Educación y Ciudad*, 30, 65-78. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M.M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Lucas, L. (2017). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E.J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Lucas, L. y Estepa-Giménez, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela*, 89, 35-48. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i89.03>
- Lucas, L. y Estepa-Giménez, J. (2017). Educación patrimonial e inteligencia emocional. Hablan los alumnos. *CLIO. History and History teaching*, 43, 194-207.
- Mancha Castro, J.C. (2019). El franquismo en el libro de texto. Un análisis crítico de tres manuales escolares para 4º de ESO en Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-15. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.01>
- Maraña, M. (2021). Sitios vinculados a conflictos como categoría patrimonial. Análisis desde el debate actual en UNESCO. *Erph_Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 28, 39-65. <https://doi.org/10.30827/erph.vi28.21410>
- Martín-Cáceres, M.J., Estepa-Giménez, J. y Cuenca-López, J.M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez Carrasco; X. M. Souto y P. Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp.109-122). Octaedro.
- Martínez Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- McCary, N. (2002). Investigating the Use of Narrative in Affective Learning on issues of Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 30, (2), 255-273.
- Preston, P. (2021). *España de 1874 a nuestros días. Corrupción, incompetencia política y división social*. Debate.

- Riaño, P.H. (2021). *Decapitados. Una historia contra los monumentos a racistas, esclavistas e invasores*. Ediciones B.
- Romero Villadóniga, J.C. (2022). Una experiencia didáctica de educación patrimonial en un contexto de vulnerabilidad social. *Hermus, heritage & museography*, 23, 107-127. <https://doi.org/10.34810/hermusv23id4100881>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J.M., y Martín-Cáceres, M.J. (2023). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. En C.J. Gómez-Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History* (pp. 68–79). Routledge.
- Scott, J.W. (2022). *Sobre el juicio de la historia*. Alianza.
- Trabajo, M. y Cuenca-López, J.M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación* 40, 159-174.
- Trabajo, M. y López Cruz, I. (2019). Implementación del Programa Vivir y Sentir el Patrimonio en un centro de educación secundaria. Un mar de patrimonio. *Ensayos, Revista de la Facultad de educación de Albacete*, 34(1), 55-66. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

En esta publicación no se presentó ningún conflicto de interés.