

# IDENTIDAD HISTÓRICA Y FORMAS DE EXPRESIÓN NACIONALISTA EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES

## HISTORICAL IDENTITY AND FORMS OF NATIONALIST EXPRESSION IN MULTICULTURAL SCHOOL CONTEXTS

Nilson Javier Ibagón-Martín\*, Javier J. Maquilón-Sánchez\*\*, Pedro Miralles-Martínez\*\*

\*Universidad del Valle (Cali- Colombia), \*\*Universidad de Murcia (España)

Correspondencia: Javier Maquilón

Correo, jjmaqui@um.es

Recibido: 30/03/2021 Aceptado: 2021-09-13

DOI: 10.17398/0213-9529.40.3.307

### RESUMEN

Se analizan los resultados de una investigación de carácter cuantitativo, orientada a establecer las concepciones del alumnado en torno a quiénes eran las figuras históricas más relevantes de su "país", según la opinión de un grupo de estudiantes migrantes (n=56) entre los 15 a 17 años de edad que cursaban 4º de Educación Secundaria Obligatoria en instituciones educativas públicas, privadas y concertadas de la ciudad de Murcia (España). Con ello, se buscaba establecer si los referentes históricos evocados por los estudiantes migrantes se alineaban con las referencias nacionales de sus compañeros españoles (n=648), o si, por el contrario, se apoyaban en parámetros de carácter nacional ligados a sus países de origen. A través de una comparación entre los ejercicios desarrollados, se identificaron cuatro formas de evocación histórica, las cuales han evidenciado la complejidad que define al proceso de construcción de identidad histórica en contextos multiculturales; contextos que paradójicamente están fuertemente mediados por criterios tradicionales y ejemplares vinculados a principios patrióticos y nacionalistas

**Palabras clave:** identidad, relevancia histórica; multiculturalidad; nacionalismo; aprendizaje de la historia.

### ABSTRACT

The results of a quantitative research are socialized, aimed at establishing the conceptions around who they were the most relevant historical figures of his "country", according to the opinion of a group of migrant students (n = 56) among the 15 to 17 year of age enrolled in the 4th year of Compulsory Secondary education in public, private and concerted educational institutions in the city of Murcia (Spain). With this, the aim was to establish whether the historical references evoked by migrant students were aligned with the national references of their Spanish classmates (n = 648), or if, on the contrary, they were based on national parameters linked to their countries of origin. Through a comparison between the exercises developed, four forms of historical evocation were identified, which show the complexity that defines the process of construction of historical identity in multicultural contexts; contexts that are paradoxically strongly mediated by traditional and exemplary criteria linked to patriotic and nationalist principles.

**Keywords:** identity, historical relevance; multiculturalism; nationalism; learning history.

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: Los autores no declaran conflicto de intereses.

**Sección / Section:** Artículos originales

**Editor de Sección / Edited by:** Juan Luis de la Montaña Conchiña y Cesar Rina Simón.

## INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso de estructuración y consolidación de los Estados-nación, la escuela y particularmente la historia –entendida como saber escolar– desempeñaron un papel central en la construcción, difusión y transmisión de una memoria colectiva homogénea (Carretero y Sarti, 2013; Ibagón, 2020; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017; Rina, 2017, Wertsch, 2004). Desde esta lógica, la gestión cultural y política del pasado realizada por las elites que direccionaban los Estados nacionales comenzó a orientarse hacia la *invención* de un arraigo identitario patriótico, fundamentado, cognitivamente, en la memorización acrítica de información y, emocionalmente, en la defensa de valores como el compromiso y el “amor” a la patria (Ibagón & Granados, 2021; Miralles, Prats y Tatjer, 2012; Rina, 2017).

Sobre la base de estos principios, se construyó y transmitió una narrativa histórica que recurrió a imágenes de “grandeza” y “gloria” condensadas en determinados acontecimientos y personajes “ejemplares” del pasado, para dar forma a la idea de un *nosotros* nacional (Ibagón & Granados, 2021). Dicha idea al desarrollarse desde una lógica teleológica y esencialista, paralelamente, fue definiendo como contraparte la existencia de un *otro* distanciado y ajeno. En medio de este proceso comenzó a delimitarse de manera arbitraria qué y quién es “relevante históricamente”, selección que visibilizó y reafirmó ciertas experiencias históricas en detrimento y el silenciamiento de otras –esquema representacional de rememoración y olvido–. Se definió, así, un sentido de unidad basado en una perspectiva monolítica y lineal del pasado, el presente y el futuro, en la que no tenía cabida la diversidad ni la crítica.

A pesar de los peligros socio-políticos y socio-culturales que se derivan de la enseñanza e interiorización de este tipo de identidad histórica –unívoca, acrítica y unidireccional, centrada en la grandeza de la nación– (López-Facal, 2014; Rina y De la Montaña, 2019; VanSledright, 2011), y pese a los avances historiográficos y didácticos que han puesto en cuestión esta perspectiva identitaria, en la actualidad sigue vigente de forma directa o latente un relato histórico de carácter nacionalista tradicional y ejemplarizante, el cual, en diversos contextos geográficos, es presentado como coherente y necesario (Carretero y Sarti, 2013; De la Montaña y Rina, 2019; Grever y Van der Vlies, 2017; Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme, 2017; Prats, 2016). Tales reivindicaciones conscientes o inconscientes, si se tiene en cuenta que “la sociedad contemporánea se caracteriza por ser globalizada y multicultural, donde lo global y lo local se combinan y refuerzan recíprocamente” (Miralles y Molina, 2013, p. 57), se vuelven complejas y problemáticas, especialmente en contextos escolares multiculturales determinados por la inmigración.

A partir de esta problemática, el presente estudio identifica las formas a través de las cuales un grupo de estudiantes inmigrantes dan cuenta de su identidad histórica al posicionarse frente a la definición de *quién* es importante para la historia de su país. De ahí que, para el desarrollo del ejercicio analítico, se haya establecido como categoría central la noción de *relevancia histórica*, competencia de pensamiento histórico (Gómez y Miralles, 2017; Hunt, 2009; Ibagón y Minte, 2019; Seixas y Morton, 2013) que interviene en el proceso de definición –individual y social– de aquello que debe ser recordado por su importancia histórica (eventos, coyunturas, personajes, etc.). La relevancia histórica es, entonces, una pieza fundamental en la formación de la memoria colectiva, proceso que se gesta desde diferentes escenarios de la *cultura histórica* –en los que se incluye la escuela, la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación, etc.–.

La conexión intrínseca entre relevancia histórica y cultura histórica permite asociar a la primera con la producción y concreción de la conciencia histórica, esto es, con la capacidad de atribuir sentido y significado al tiempo –interpretación del pasado, comprensión del presente y proyección de futuro– (Rüsen, 2012, 2015). En el desarrollo de ese proceso, según Rüsen (2005, 2012, 2014, 2015) se configuran diversas formas de concreción de sentido, las cuales se manifiestan a partir de cuatro tipos de conciencia histórica –estas pueden coexistir con mayor o menor fuerza en un mismo sujeto–: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La conciencia histórica de carácter *tradicional* da prevalencia a la continuidad de normas y valores del pasado excluyendo el principio de alteridad como forma de referenciación. La *ejemplar* se fundamenta en experiencias del pasado que se asumen como pautas ineludibles de conducta, las cuales “legitiman” en el tiempo la validez de determinados roles y valores. La *crítica*, por su parte, está definida por la transgresión de las narrativas históricas dominantes, hecho que permite a los sujetos disminuir el peso de sus obligaciones morales con el pasado. Por último, la *genética* se basa en una apertura a diferentes formas de entender y posicionarse en el mundo, lo cual permite reconocer y comprender la complejidad de lo humano.

Esta tipología ha sido retomada de forma transversal en el estudio que se socializa a continuación, con el fin de identificar con mayor claridad las diferencias y similitudes entre las formas particulares de evocación histórica del estudiantado.

## MÉTODO

Se estableció un diseño no experimental de tipo cuantitativo. El método de análisis utilizado fue la estadística descriptiva. A partir de la construcción de tablas de frecuencia se formularon una serie de ejercicios comparativos alrededor del problema de investigación planteado.

En el estudio participaron 704 estudiantes con edades entre los 15 a 17 años, quienes, en el periodo escolar 2018-2019, estaban cursando 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en diez centros educativos públicos, concertados y privados de la ciudad de Murcia (España) (Tabla 1). Con el fin de calcular la muestra y asegurar su representatividad, se utilizó como referencia la matrícula oficial de 4.º de la ESO reportada en el año 2017 por el Centro Regional de Estadística de Murcia –CREM–, la cual fue de 4579 estudiantes. Del total de la muestra (n=704), 56 estudiantes eran inmigrantes; de ahí que el país de nacimiento se haya definido como una variable nominal de análisis importante.

Tabla 1. *Composición de la muestra*

Tipo de centro	Número de centros	Número de estudiantes españoles	Número de estudiantes migrantes	Total de estudiantes
<b>Público</b>	7	534	50	584
<b>Privado</b>	1	20	1	21
<b>Concertado religioso</b>	2	94	5	99
<b>TOTAL</b>	10	648	56	704

Fuente: Elaboración propia

La información se recopiló en los centros educativos –previa autorización de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia, de los equipos directivos y el consentimiento informado de los padres, madres de familia y/o tutores legales– por medio de un ejercicio escrito derivado de la formulación de una pregunta abierta dirigida a establecer *qué* personajes históricos el estudiantado consideraba eran relevantes para la historia de su país. El ejercicio implementado forma parte de un cuestionario más amplio conformado en su mayoría por preguntas con escala de respuesta tipo Likert, el cual buscaba analizar diversas variables asociadas al aprendizaje histórico de jóvenes en edad escolar.

La pregunta específica en cuestión fue implementada antes en estudios llevados a cabo en el Mercosur con estudiantes de edades entre los 15 a 16 años (Amézola y Cerri, 2018; Cerri, 2018). En estas investigaciones se solicitó a estudiantes de Brasil, Chile, Argentina y Uruguay que escribieran el nombre de tres héroes de su “país” en orden de importancia. No obstante, luego de un proceso de validación del cuestionario que incluyó un juicio de expertos y el desarrollo de un estudio piloto, el interrogante sujeto a análisis en el presente artículo sufrió un cambio en su redacción, pues se evitó el uso de la noción de héroe al considerar que inducía un cierto tipo de respuesta en el estudiantado. Asimismo, se amplió el número de referencias de tres a cinco, buscando así recabar más información. Luego de estas modificaciones la consigna final quedó redactada de la siguiente manera: *Escribe el nombre de cinco personajes importantes en la historia de tu país en orden de relevancia*. No se preguntó directamente sobre la historia de España con el fin de identificar cuál era la narrativa histórica de identificación del estudiantado migrante.

La respuesta a esta consigna se debía realizar a través de la respuesta a cinco casillas que estaban en blanco, las cuales estaban dispuestas de forma jerárquica, siendo la primera la que indicaba mayor relevancia del personaje y la quinta la menor dentro del conjunto –aclaración que se le hizo al estudiantado que participó en la investigación–.

Con fines analíticos se establecieron dos grupos generales de referencia: grupo A, estudiantes nacidos en España, y grupo B, estudiantes migrantes –la información obtenida en este grupo fue organizada en subgrupos de acuerdo a las zonas geográficas de ubicación de sus lugares de nacimiento (Tabla 2)–. A partir de esta organización de la muestra, se desarrolló una comparación orientada a establecer similitudes y diferencias en la evocación histórica del estudiantado, según su lugar de origen. Con ello, se buscaba establecer si los referentes históricos de los estudiantes migrantes se alineaban con los de los españoles -narrativa histórica nacional española-, o si por el contrario se apoyaban en parámetros de carácter nacional ligados a sus países de procedencia. Cabe aclarar que, en el caso concreto de los primeros estudiantes, el instrumento incluía además una pregunta sobre los años que llevaban viviendo en España, dato que fue incluido como indicador analítico.

Tabla 2. *Composición de la muestra de estudiantes migrantes*

Zona geográfica	Lugar de origen	Número de estudiantes	Porcentaje de la muestra
América Latina	Bolivia	16	28,6
	Ecuador	6	10,7
	Colombia	3	5,4
	Venezuela	3	5,4
	Brasil	1	1,8
	Argentina	1	1,8
	Nicaragua	1	1,8
		<b>31</b>	<b>55,5</b>
Asia	China	2	3,6
	Bangladesh	1	1,8
	India	1	1,8
	Kazajistán	1	1,8
	Siria	1	1,8
		<b>6</b>	<b>10,8</b>
África	Senegal	1	1,8
	Nigeria	1	1,8
	Marruecos	1	1,8
		<b>3</b>	<b>5,4</b>
Este de Europa	Ucrania	9	16,1
	Polonia	1	1,8
	Lituania	1	1,8
		<b>11</b>	<b>19,7</b>
Europa	Portugal	1	1,8
	Inglaterra	1	1,8
	Suiza	1	1,8
	Bélgica	1	1,8
		<b>4</b>	<b>7,2</b>
Norte América	Estados Unidos	1	1,8
		<b>1</b>	<b>1,8</b>
<b>TOTAL</b>		<b>56</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia

Para llevar a cabo la comparación entre los dos grupos, se emplearon dos procedimientos analíticos. Por un lado, con el fin de establecer si existían diferencias estadísticamente significativas entre el número de personajes que mencionaban los estudiantes migrantes y el número mencionado por los estudiantes españoles se empleó el test no-paramétrico de la *U de Mann-Whitney*. Luego, por medio del uso de los programas SPSS 22 y NVivo 12, se construyó un *índice de relevancia (IR)*, a partir del cual se definió, tanto para el grupo A como para el B, un listado jerárquico de personajes orientado a establecer de forma separada el núcleo de evocación histórica del estudiantado español y del inmigrante. Dicho IR se sustentó en un sistema de puntos que buscaba matizar la frecuencia de mención de los personajes a partir de la importancia que cada estudiante les asignaba. Así pues, dependiendo de la casilla asignada al personaje, este recibía un número determinado de puntos de acuerdo a la siguiente lógica: casilla uno, cinco puntos; casilla dos, cuatro puntos; casilla tres, tres puntos; casilla cuatro, dos puntos, y casilla cinco, un punto. Sobre esta base de asignación de puntos, la frecuencia de mención de cada personaje según casilla se multiplicó por el valor asignado a esta, obteniendo como resultado un listado jerárquico de personajes.

Los listados obtenidos a través de este ejercicio no solo fueron valorados comparativamente por medio del referente nacional –o global– al que estaban ligados los personajes, sino que, además, se integraron al análisis ejes de indagación abordados en investigaciones similares: marco temporal de la agencia; tipo de agencia histórica, y sexo (Alvez

& Quirici, 2018; Avarogullari & Kolcu, 2016; Caimi & Mistura, 2018; Coudannes & Ruiz, 2018; Ibagón & Miralles, 2021).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Capacidad de evocación del estudiantado: algunos indicadores generales

Al centrar el foco de atención en la cantidad de respuestas dadas por los estudiantes, esto es, el número de casillas totales diligenciadas y el número de personajes mencionados en cada formulario, se identifican las primeras diferencias entre el alumnado español y el migrante. En el caso específico de la muestra de estudiantes españoles, de 3240 casillas disponibles, 891 de ellas quedaron en blanco (27,5 %), mientras que, en la muestra de estudiantes migrantes, de 280 casillas, 126 no fueron utilizadas (45 %). Así pues, las mayores diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos se encuentran en los formularios “sin respuesta” ( $p= 0.00 < \alpha=0.05$ ) y en los que se registraron “cinco personajes” ( $p= 0.00 < \alpha=0.05$ ) (Tabla 3). Tales diferencias demuestran las dificultades del estudiantado migrante al momento de referenciarse históricamente en comparación al estudiantado español, situación que puede estar asociada a la experiencia de encontrarse en un contexto de desarraigo, que les impide una conexión efectiva tanto con sus lugares de procedencia, como con el lugar que ahora habitan.

Tabla 3. *Frecuencia y porcentaje de número de respuestas*

Número de respuestas	Estudiantes españoles			Estudiantes migrantes		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sin respuesta	73	11,3	11,3	16	28,6	28,6
Un personaje	42	6,5	17,7	5	8,9	37,5
Dos personajes	68	10,5	28,2	4	7,1	44,6
Tres personajes	77	11,9	40,1	4	7,1	51,8
Cuatro personajes	76	11,7	51,9	6	10,7	62,5
Cinco personajes	312	48,1	100	21	37,5	100
Total	648	100		56	100	

Fuente: Elaboración propia

Con relación a este último indicador de análisis, se destaca que en la muestra de estudiantes migrantes, el 62,5 % ( $n=10$ ) de los formularios en los que no se señalaron personajes ( $n=16$ ) correspondió a alumnos de América Latina, un porcentaje muy superior al consignado para los casos de Asia (12,5 %,  $n=2$ ), África (6,25 %,  $n=1$ ), y el Este de Europa (18,75 %,  $n=3$ ). Por su parte, del total de los formularios correspondientes a la muestra de estudiantes migrantes en los que se mencionaron los cinco personajes que solicitaba el ejercicio propuesto ( $n= 21$ ), el mayor porcentaje se concentró en jóvenes procedentes del Este de Europa (33,3 %,  $n=7$ ), una cifra que aventaja a la registrada para el alumnado de América Latina (28,6 %,  $n=6$ ) pese a que estos últimos superaban cuantitativamente en términos globales a los primeros en una relación de casi 3 a 1 (Tabla 2).

Cabe considerar, por otra parte, que en el consolidado de las menciones del grupo de estudiantes españoles se identificaron 194 registros de personajes, de los cuales 17 (8,7 %) corresponden a grupos de índole político ( $n=10$ ), religioso ( $n=2$ ), económico ( $n=2$ ) o socio-cultural ( $n=3$ ), y 177 a personajes individuales (91,3 %) (Figura 1). Del total de estos personajes ( $n=194$ ), el 55,1 % ( $n=107$ ) obtuvo una frecuencia igual a uno, lo cual implica que de los 648 estudiantes españoles solo uno lo mencionó.



Figura 1. Esquema comparativo resultado de menciones y relevancia de personajes históricos en la muestra de estudiantes españoles y migrantes

En el caso de las respuestas obtenidas en el grupo de estudiantes migrantes, se registraron 87 personajes en total, entre los cuales solo se obtuvieron dos registros plurales de carácter político (2,3 %); las restantes 85 menciones concernían a denominaciones individuales (97,7 %) (Figura 1). Del total de personajes (n=87), el 67,8 % (n=59) solo alcanzó una frecuencia de uno, situación que está relacionada, por un lado, con la diversidad de orígenes nacionales del estudiantado y, por otro, con el bajo índice de coincidencia de las menciones entre los estudiantes con una procedencia nacional compartida y cuya referencia de evocación fue la historia de su país. Se destaca en este último punto el caso de los alumnos ucranianos, en cuyas menciones (n=15) solo se registró un personaje con una frecuencia igual a dos –Nikolái Gógol (escritor)–.

**Entre las referencias de España y las referencias del país de origen: diferentes formas de identidad histórica del estudiantado migrante**

Con el fin de cumplir el objetivo trazado, los resultados condensados en el listado general de personajes mencionados por los estudiantes españoles sirvieron de parámetro de comparación y valoración del listado de figuras históricas señaladas en las respuestas de los estudiantes migrantes (Figura 1). No obstante, es necesario aclarar que, en el caso del análisis del listado del grupo A, salvo algunas excepciones, se decidió centrar la mirada analítica en los primeros veinte registros con mayor IR (Tabla 4). Esta decisión tuvo en cuenta dos factores interconectados: en primer lugar, uno de los criterios que ayudó a definir la pregunta formulada fue la idea de relevancia histórica y, en segundo lugar, la frecuencia obtenida por algunos personajes del listado del grupo A no era significativa. Este criterio de delimitación no fue aplicado en la tabla de personajes del grupo B, debido al número y naturaleza de la muestra y las respuestas obtenidas.

Tabla 4. Listado de los veinte personajes más relevantes en la historia del país según las menciones de los estudiantes españoles

		CASILLA 1		CASILLA 2		CASILLA 3		CASILLA 4		CASILLA 5		TOTALES
Personaje	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	Pun	Frec.	IR
Francisco Franco	156	780	99	396	67	201	44	88	44	44	<b>410</b>	<b>1509</b>
Cristóbal Colón	104	520	90	360	51	153	17	34	15	15	<b>277</b>	<b>1082</b>
Reyes Católicos	116	580	50	200	24	72	21	42	6	6	<b>218</b>	<b>900</b>
Carlos I	22	110	26	104	23	69	12	24	12	12	<b>95</b>	<b>461</b>
Carlos V	5	25	17	68	8	24	11	22	3	3	<b>44</b>	
Isabel I de Castilla	26	130	24	96	10	30	5	10	5	5	<b>70</b>	<b>271</b>
Felipe II	14	70	18	72	25	75	20	40	12	12	<b>89</b>	<b>269</b>
Juan Carlos I	13	65	22	88	20	60	15	30	14	14	<b>84</b>	<b>257</b>
Carlos III	9	45	21	84	25	75	15	30	8	8	<b>78</b>	<b>242</b>
Miguel de Cervantes	5	25	9	36	11	33	19	38	6	6	<b>50</b>	<b>138</b>
Felipe VI	4	20	9	36	14	42	15	30	10	10	<b>52</b>	<b>138</b>
Felipe V	3	15	6	24	11	33	14	28	11	11	<b>45</b>	<b>133</b>
Felipe de Anjou			2	8	2	6	4	8			<b>8</b>	
Mariano Rajoy	2	10	9	36	8	24	11	22	19	19	<b>49</b>	<b>111</b>
Fernando II de Aragón	4	20	8	32	7	21	11	22	3	3	<b>33</b>	<b>98</b>
Adolfo Suárez	4	20	6	24	6	18	10	20	14	14	<b>40</b>	<b>96</b>
Andrés Bniesta	4	20	8	32	5	15	5	10	10	10	<b>32</b>	<b>87</b>
Cid Campeador	5	25	5	20	7	21	8	16	2	2	<b>27</b>	<b>84</b>
Carlos II	3	15	9	36	4	12	6	12	8	8	<b>30</b>	<b>83</b>
Alfonso X	6	30	3	12	7	21	6	12	6	6	<b>28</b>	<b>81</b>
José Luis Rodríguez Zapatero	8	40	1	4	1	3					<b>10</b>	<b>47</b>
Isabel II	3	15	1	4	2	6	4	8	4	4	<b>14</b>	<b>37</b>

Fuente: Elaboración propia mediante cálculos realizados con SPSS y NVivo

Los resultados generales alcanzados en el grupo de estudiantes migrantes que dieron respuesta al ejercicio (Figura 1) nos permitieron identificar cuatro formas de evocación histórica distintas, las cuales se proponen como un sistema de clasificación original: 1) Conversa; 2) Originaria; 3) Mixta y 4) Global. Cada una de estas formas de identidad a su vez está matizada a partir de la valoración del tiempo de contacto vital que el estudiante migrante ha tenido con la *cultura histórica* de España. Así pues, en el caso de la presente investigación, teniendo en cuenta que la cultura histórica produce y es producida por diversos ámbitos de producción, transmisión y consumo de conocimiento histórico –los cuales no se inscriben exclusivamente en el sistema escolar– (Rüsen, 2012, 2014, 2015), se utilizó como información analítica de contraste los años de *residencia* en España de cada estudiante migrante –dato que se solicitó en el apartado de



preguntas sociodemográficas del instrumento—. Dicha información permitió identificar diferencias en los subgrupos geográficos de esta muestra particular (Tabla 5). Sobre la base de esta aclaración se procede a continuación a establecer las características de cada una de las formas de identidad propuestas con sus respectivos hallazgos.

Tabla 5. Número de casos asociados a los tipos de identidad histórica según años de residencia en España y el origen del estudiantado inmigrante

Tipo de respuesta	Años de residencia en España																										
	1 a 3 años					4 a 6 años					7 a 9 años					10 a 12 años					13 a 15 años						
	País orig.	Conversa	Originaria	Mixta	Global	Sin respuesta	Conversa	Originaria	Mixta	Global	Sin respuesta	Conversa	Originaria	Mixta	Global	Sin respuesta	Conversa	Originaria	Mixta	Global	Sin respuesta	Conversa	Originaria	Mixta	Global	Sin respuesta	
Bol	-	3	-	-	1	-	-	-	-	1	1	1	-	1	-	3	-	-	-	1	2	-	-	-	-	2	
Ecu	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-
Col	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
Ven	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
Bra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
Arg	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
Nic	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>A L</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>		
Chi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	
Ban	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Ind	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kaz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Asia</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>		
Sen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
Nig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
Mar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
<b>Áfri</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>		
Ucr	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	3	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-		
Pol	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Est E	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	4	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-	-		
Por	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Ing	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
Sui	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Bél	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	
<b>Eur</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>		
EE. UU.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	
<b>TOT</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>		

Fuente: Elaboración propia

1) *Identidad histórica conversa*: se expresa en estudiantes migrantes que, al dar respuesta al interrogante formulado, recurrieron exclusivamente a referencias asociadas a una historia tradicional y ejemplar de España (n=19, 33,9 %). En este sentido, no hay menciones alrededor de agencias históricas vinculadas con sus países de procedencia. Al comparar las menciones de este tipo de respuestas, con el núcleo central de evocación histórica de la muestra de estudiantes españoles –20 personajes principales en el IR–, se identifican una serie de coincidencias ligadas no solo a los personajes que conforman los listados sino a la vez a la relevancia que les fue asignada (Figura 2). Por ejemplo, salvo algunas diferencias mínimas en la posición específica que ocupan, los cinco primeros personajes con mayor IR de la muestra de estudiantes migrantes clasificados en la tipología de identidad histórica conversa –1) Colón, IR=38; 2) Franco, IR=31;

3) Isabel de Castilla, IR=28; 4) Reyes Católicos<sup>1</sup>, IR=20; 5) Carlos I/Carlos V, IR=19–, concuerdan con las cinco primeras referencias del núcleo central de evocación de la muestra general de estudiantes españoles –1) Franco, IR=1509; 2) Colón, IR=1082; 3) Reyes Católicos, IR=900; 4) Carlos I/Carlos V, IR=461; 5) Isabel I de Castilla, IR=271–. Esta situación es similar en los demás personajes del listado, con excepción de tres referencias cuya ubicación en el listado definitivo del grupo A establece diferencias significativas entre muestras: Abderramán III, Américo Vespucio y Gaspar Melchor de Jovellanos. El primero ocupa la casilla 13 según su IR en el listado de la tipología de identidad converso, y está ubicado en la posición 103 del listado general de la muestra de estudiantes españoles; el segundo está situado en las posiciones 15 y 41, y el tercero está posicionado en las casillas 16 y 37, respectivamente. Es importante tener en cuenta, que la presencia de personajes como Abderramán III y Américo Vespucio, podrían ser muestra de fisuras en el esquema identitario tradicional, las cuales en el caso específico de los estudiantes migrantes pueden establecer una transición hacia posturas más inclusivas o hasta cierto punto más globales en comparación a las manifestadas por el estudiantado español.



Figura 2. Esquema de comparación entre el IR de los 20 personajes más importantes en la muestra de estudiantes españoles y el IR de los personajes mencionados por estudiantes migrantes asociados a una identidad histórica converso

En la tipología converso se ubican las respuestas de 19 estudiantes migrantes, cifra que representa el 33,9 % del total de la muestra del grupo B (n=56). Según los datos recopilados (Tabla 5), este tipo de identidad histórica es más recurrente en los casos de estudiantes con mayor tiempo de residencia en España y, que, por lo tanto, han tenido mayor contacto con la cultura histórica de este país. De los 19 estudiantes con ejercicios caracterizados por la identidad converso, el 78,9% (n=15) había residido en España entre 10 y 15 años. Sin embargo, al triangular analíticamente las variables “años de residencia en España” –específicamente en los rangos temporales anteriormente señalados– y las “zonas geográficas del lugar de origen” de los estudiantes, dichos resultados establecen tendencias matizadas. Por ejemplo, el estudiantado latinoamericano –con excepción de los venezolanos–, asiático y europeo, con residencias prolongadas en España, es más propenso a referenciarse históricamente de forma converso, en comparación con los estudiantes africanos, quienes en el desarrollo del ejercicio mantuvieron su lugar de origen como espacio de enunciación histórica (Tabla 5).

2) *Identidad histórica originaria*: se materializa a través de respuestas centradas exclusivamente en personajes vinculados con la historia de los países de procedencia de los estudiantes migrantes. Por lo tanto, se distancia nominalmente del núcleo de evocación histórica que caracteriza la identidad converso. Sin embargo, a pesar de esta distancia, el tipo de identidad originaria identificado comparte con la identidad converso el énfasis en un nacionalismo banal

(De la Montaña y Rina, 2019). En otras palabras, recurre a una relevancia centrada en personajes históricos de índole tradicional y ejemplar vinculados a una memoria oficial que deja poco margen a emergencias evocativas de carácter crítico. Por ejemplo, en los casos del estudiantado latinoamericano y africano agrupado en esta tipología, por lo general, su evocación histórica está asociada a narrativas maestras vinculadas a los procesos independentistas sobre los cuales se ancló la identidad nacional en sus lugares de origen.

En esta tipología se agruparon las respuestas de 18 estudiantes, los cuales en términos porcentuales representan el 32,1 % del total de la muestra del grupo del alumnado migrante (n=56). Al analizar la frecuencia (f) asociada a los personajes históricos mencionados por el estudiantado que fue agrupado en esta tipología, surgen dos variables analíticas generales. En primer lugar, la mayoría de las respuestas se encuentran circunscritas a esquemas de referenciación de carácter nacionalista, ligados a los países de origen de cada estudiante, sin que se puedan identificar claramente conexiones con marcos históricos y geográficos compartidos –historias comunes– que estén vinculados, por ejemplo, a una identidad europea, asiática, africana o latinoamericana. Esta tendencia solo se ve matizada en el subgrupo de alumnos de América Latina, a través de las figuras de Simón Bolívar, quien es mencionado por seis de los ocho estudiantes de esta región que fueron relacionados analíticamente con una identidad de tipo originaria –tres venezolanos, dos bolivianos y un colombiano– y, Antonio José de Sucre, quien es mencionado por dos de estos estudiantes –un venezolano y un boliviano–. En segundo lugar, se estableció la existencia de un bajo porcentaje de coincidencia entre las respuestas de estudiantes de países como Ucrania (n=4) –se registró una sola coincidencia, Nikolái Gógol (f=2)–, mientras que, en estudiantes del ámbito latinoamericano, particularmente de Bolivia (n=4) –Túpac Katari (f=2), Túpac Amaru (f=2), Bolívar (f=2)– y Venezuela (n=3) – Bolívar (f=3), Hugo Chávez (f=2), Antonio Guzmán (f=2)– estas coincidencias fueron mayores.

De forma complementaria, es importante señalar que los estudiantes que llevan poco tiempo viviendo en España –entre uno y tres años–, en su mayoría están asociados a una identidad originaria. De ocho estudiantes que señalaron haber vivido este tiempo en territorio español, solo dos –25 %– no fueron clasificados bajo esta tipología de identidad (Tabla 5). Asimismo, los registros de respuestas enmarcadas en esta categoría, aunque son porcentualmente menores –26,2 %– respecto al número total de estudiantes que manifestaron estar viviendo en España entre siete a quince años (n=42), no desaparecen, destacándose especialmente los casos del alumnado del Este de Europa (n=4) y de África (n=2).

3) *Identidad histórica mixta*: se condensa en respuestas que se basan en la mezcla de referentes de tipo converso y originario –tradicionales y ejemplares–. En este sentido, se mencionan figuras de la historia de España y personajes históricos del país de origen del estudiante inmigrante. La frecuencia de aparición de este tipo de identidad es extremadamente baja en la muestra analizada (n=56), alcanzando tan solo el 1,8% (n=1). En el caso específico que fue reconocido, el eje de referencia de tipo converso se alineó directamente con el núcleo de evocación histórica de la muestra general de estudiantes españoles –Franco, Reyes Católicos y Colón– (Figura 2) y el eje originario con el ámbito de referencia nacional de procedencia del estudiante –Atahualpa y José Joaquín de Olmedo–.

4) *Identidad histórica global*: se vincula a ejercicios en los que el estudiantado migrante recurrió a figuras que, en principio, aunque pueden ser inscritas a contextos nacionales particulares, en diversos contextos han sido apropiadas en calidad de personajes de la historia de la humanidad. Por lo tanto, la perspectiva de respuesta deja de estar definida a partir de fundamentos nacionalistas, ya sean referidos a España o a los países de procedencia. Al igual que la tipología de identidad mixta, su presencia fue baja en la muestra analizada, registrando dos casos de estudiantes –3,6 %– cuyo tiempo de residencia en España se ubicó entre los 7 a 12 años. En su mayoría, la agencia histórica de los personajes mencionados que están cobijados bajo la identidad global, corresponde al campo de la Ciencia –Einstein, Gutenberg, Newton, Copérnico– y al ámbito político-militar –Napoleón–.

### **Características de los personajes históricos registrados: agencia, temporalidad y sexo**

Con el fin de dar cumplimiento al objetivo general de la investigación, se analizaron las características de los personajes históricos mencionados por los estudiantes del grupo A y el grupo B. En el caso del primer grupo, se retomaron exclusivamente las figuras del núcleo central

de evocación histórica que fue identificado a través del IR (Tabla 4). En el caso del segundo grupo, se retomaron todos los registros mencionados, agrupándolos de acuerdo a los cuatro tipos de identidad histórica propuestos. Las variables de análisis que se retomaron fueron: tipo de agencia, temporalidad de la agencia y sexo del personaje.

Frente a la primera variable, luego de revisar las características y fuerza de la acción histórica de cada personaje, surgieron nueve campos de agrupación: 1) Realeza; 2) Político/Militar; 3) Letras; 4) Artes; 5) Deportes; 6) Ciencia; 7) Próceres; 8) Otro, y 9) Sin Registro. Aunque algunos de estos campos están emparentados (por ejemplo, el campo de próceres y político/militar) se decidió mantener su separación con el fin de enriquecer el análisis respecto al lugar de procedencia del estudiantado que participó en el estudio. Asimismo, a pesar de que algunas de las figuras históricas mencionadas se caracterizan por tener diferentes ámbitos de actuación (por ejemplo, pudo ser escritor/a y político/a), se les clasificó de acuerdo a su tipo de agencia más reconocido.

Los resultados obtenidos permiten identificar con claridad la predominancia del ámbito político en general –realeza, próceres, políticos/militares– como núcleo de acción que define el mayor porcentaje de referencias históricas que son consideradas relevantes por el estudiantado. Se destaca a partir de esta lógica, la fuerza que tiene la realeza –reyes y reinas– en la evocación histórica tanto del alumnado español –60 %– como en el inmigrante asociado con una *identidad conversa* –52,2 %–, la cual se ve complementada por el campo político- militar, en el que se registra un 30 % y un 34,8 % de personajes, respectivamente. Dichas cifras, en estas muestras específicas contrastan con el bajo porcentaje asociado a otros campos como el de las letras con un 5 % y 8,7 %; el deporte con un 5 % y 4,3 %; el arte y la ciencia, que no tienen registros (Figura 3). Este énfasis en el ámbito político se mantiene en el estudiantado migrante con una *identidad mixta* y con una *identidad originaria*, aunque determinado en este último caso particularmente por el campo político-militar –49,2 %– y el de los próceres independentistas o “padres fundadores de la patria” –17,5 %–. Sin embargo, las menciones establecidas por este grupo de estudiantes, en comparación a las realizadas por el alumnado español y el alumnado con una identidad conversa, permiten observar el reconocimiento incipiente de otro tipo de agencias (Figura 3). En este proceso de posibles rupturas en la evocación histórica, se destaca el énfasis particular que se realiza desde la identidad global en el campo de la ciencia –71,5 %–, referente con nulas o bajas apariciones en los demás grupos de análisis.

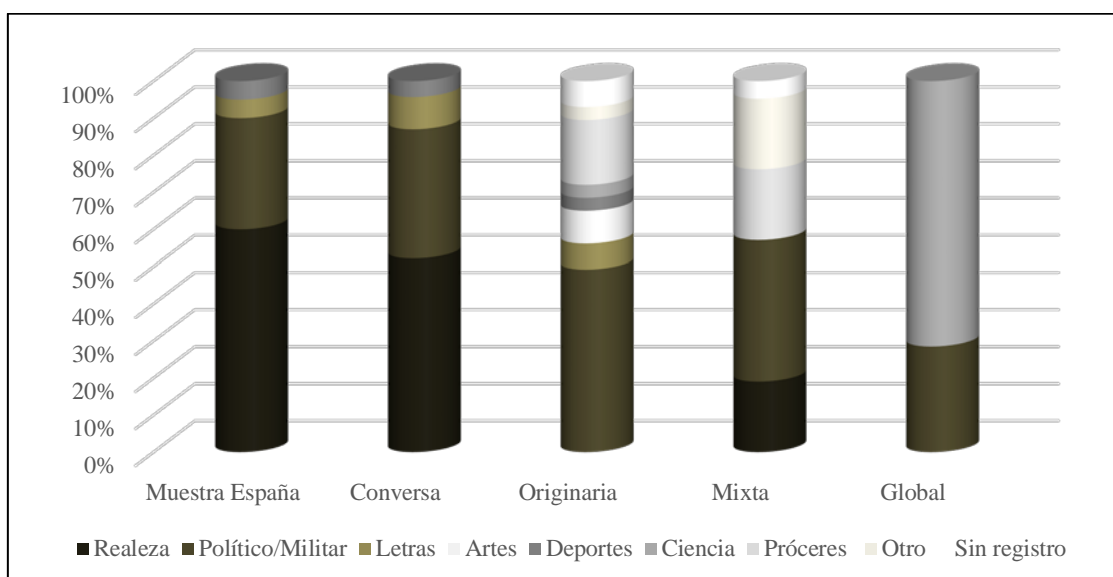


Figura 3. Distribución de los personajes según agencia histórica

En general, los resultados obtenidos frente al tipo de agencia histórica de los personajes permiten afirmar que, en el proceso de valoración de la relevancia, tanto los estudiantes españoles como migrantes se apoyan en principios tradicionales y ejemplares vinculados a memorias oficiales de tipo patriótico, las cuales han privilegiado el ámbito político-militar sobre otros campos de acción histórica. Por ejemplo, al centrar la mirada analítica en las zonas

geográficas y lugares de origen del estudiantado migrante asociado específicamente a una *identidad histórica originaria*, pese a que comienzan a develarse improntas particulares que caracterizan los principios tradicionales y ejemplares de su evocación histórica, se identifica un trazo compartido: la referencia primaria de enunciación se ubica en los procesos de construcción o reestructuración del Estado-nación de sus respectivos países. En este sentido, los estudiantes africanos y ucranianos enmarcados bajo este tipo de identidad ubican su foco de atención en figuras de la vida política contemporánea que marcaron la historia de sus países durante los siglos XX y XXI; hecho que solo se modifica cuando hay menciones de personajes cuyas agencias se ubican en campos diferentes como las artes y las letras. En el caso de los ejercicios desarrollados por los estudiantes latinoamericanos, los personajes referenciados en su mayoría están asociados con los procesos independentistas de la región, situándose temporalmente a finales del siglo XVIII –particularmente en las respuestas dadas por el alumnado boliviano– y primera mitad del siglo XIX; hallazgo que coincide con los resultados de investigaciones similares adelantadas con alumnos de Argentina, Uruguay y Chile en sus respectivos países (Alvez y Quirici, 2018; Caimi y Mistura, 2018; Coudannes y Ruíz, 2018). Bajo este contexto de predominio de lo patriótico-nacional, las referencias alrededor de figuras históricas de tipo crítico y genético, encontradas en los ejercicios del total de la muestra de estudiantes españoles y migrantes, son mínimas.

Por otra parte, alrededor de la segunda variable analítica enfocada a establecer las temporalidades de la agencia de los personajes históricos mencionados, se lograron establecer algunas diferencias significativas entre los subgrupos de referencia vinculados a los tipos de identidad histórica conversa y originaria. Mientras que el 52,2 % (n=12) del total de los personajes evocados por el estudiantado inmigrante asociado a la primera de estas identidades se ubica entre los siglos XV a XVIII –dato similar al registrado en el núcleo central de evocación histórica de la muestra de estudiantes españoles (50 %, n=10)–, solo el 14,1 % (n=8) de las figuras históricas mencionadas desde la lógica originaria se ubican en esta temporalidad (Figura 4). Tal diferencia porcentual se traslada al registro de personajes ubicados entre el siglo XIX y XXI, temporalidad que en el caso de los ejercicios clasificados como conversos cobija al 30,4 % (n=7) de figuras históricas, y en el caso de ejercicios de carácter originario determina el 64,9 % de estas (n=37). Dicha tendencia se ve reflejada directamente en el resultado obtenido en la tipología de identidad mixta, en la cual las referencias históricas vinculadas al núcleo de evocación de la muestra de estudiantes españoles se ubican entre los siglos XV a XVI, y las menciones asociadas a la dimensión originaria se sitúan en el siglo XIX y XX.

Como se puede apreciar en estos resultados, a través de la temporalidad no solo se configuran determinadas presencias evocativas sino a su vez se producen ausencias y silencios, que las ponen en cuestión. En este sentido, por ejemplo, llama la atención que, en la agrupación de ejercicios vinculados con una identidad originaria, el estudiantado latinoamericano obvie referencias históricas cuya acción se desarrolla de forma previa a la conquista, reafirmando así un discurso histórico dependiente de Europa como referente de historicidad. Lecturas limitadas similares se pueden identificar en las respuestas del estudiantado africano, cuyas referencias no incluyen ningún personaje ubicado en siglos previos a los procesos independentistas que experimentó el continente durante la segunda mitad del siglo XX o en la mayoría de estudiantes del este de Europa, quienes al parecer consideran que la historia de sus países comienza a partir del siglo XIX.

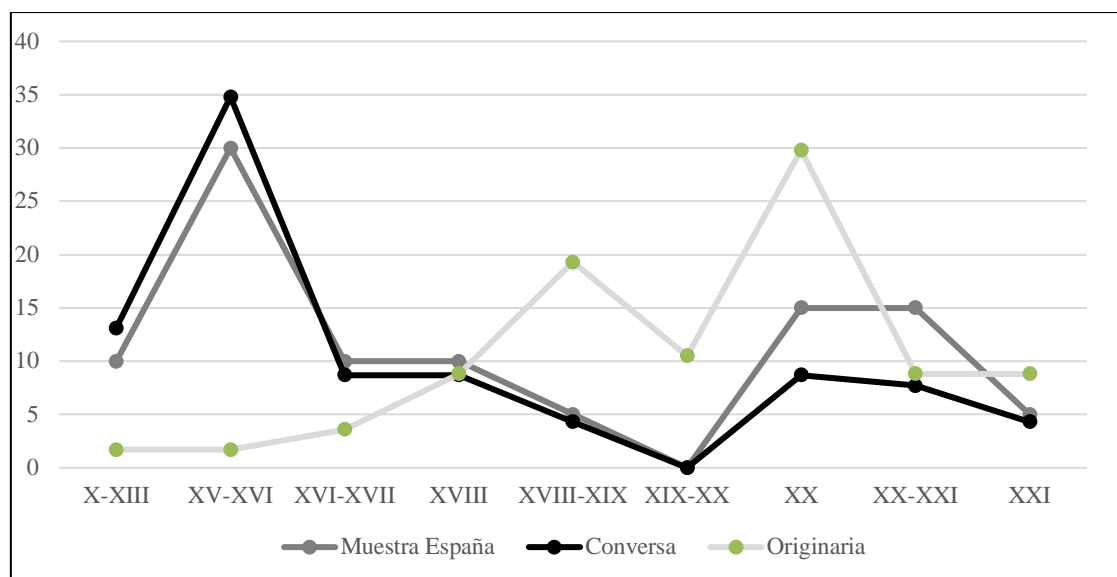


Figura 4. Distribución porcentual de los personajes según temporalidad de su agencia histórica

De forma paralela a estas ausencias, frente a la variable del sexo de los personajes históricos mencionados, se identificó en los listados generales construidos a partir de la información tanto de los estudiantes españoles (n=648) como migrantes (n=56), una marcada tendencia a privilegiar y considerar como relevante históricamente la acción de los hombres, en detrimento del reconocimiento de las agencias de las mujeres. En el primer caso, del total de personajes registrados (n=194), tan solo el 7,2 % corresponde a registros de mujeres (n=14); desconocimiento que también se ve reflejado en el listado general de personajes (n=87) derivado de las respuestas de estudiantes migrantes, en el cual las menciones de mujeres solo alcanzan el 5,7 % (n=5). Estas cifras se vuelven más dicientes, si se tiene en cuenta que, con excepción de Isabel de Castilla –quien, en los listados del grupo A y B registra un IR de 271 y 28, respectivamente–, los demás registros femeninos obtuvieron un IR bajo. Dicha situación al ser valorada de acuerdo a las tipologías de identidad propuestas y subgrupos de referencia geográfica, no tiene mayores alteraciones cualitativas y cuantitativas. La invisibilidad de la agencia de las mujeres registrada en la evocación histórica de este grupo de estudiantes coincide con hallazgos de investigación obtenidos con instrumentos similares que han sido aplicados en diversos contextos nacionales (Avarogullari y Kolcu, 2016; Ibagón y Miralles, 2021; Marolla, 2019), hecho que reafirma la existencia de un problema formativo general, que debe ser combatido frontalmente desde diversos ámbitos de la cultura histórica –incluida la escuela–.

### CONCLUSIONES

Aunque, es claro que el enfoque cuantitativo y el alcance del instrumento utilizado en la investigación no explican por sí solos las diferentes variables que intervienen en la construcción de la identidad histórica del estudiantado, los resultados obtenidos permiten evidenciar algunas tensiones que se producen en contextos escolares multiculturales a la hora de entender las formas de definición de dichas identidades; tensiones que pueden ser utilizadas como base central de indagación para ejercicios investigativos desarrollados desde lógicas cualitativas

En el caso del alumnado migrante el reto que supone autorreconocerse históricamente y, a la vez, ser aceptado en una nueva comunidad, es resuelto de diversas formas, las cuales van desde la modificación de sus referentes de evocación histórica, hasta el mantenimiento de los

referentes adquiridos en la socialización desarrollada en sus países de procedencia. Estas formas de posicionamiento demuestran simultáneamente la influencia y los límites del aparato escolar en la formación de la identidad histórica del estudiantado, denotando la importancia que tiene la cultura histórica en dicho proceso. Desde esta perspectiva, posturas analíticas que entienden la formación de la identidad histórica del sujeto a partir de parámetros ligados exclusivamente a una cuestión de tiempo de exposición escolar y extraescolar se ven matizadas, y hasta cierto punto rebatidas.

Sin embargo, es claro que en el proceso de formación de la identidad histórica del estudiantado no solo inmigrante sino español, independientemente de cómo se define el lugar de enunciación para definir la relevancia de las agencias históricas, existe un denominador común que limita sus posicionamientos: la presencia marcada de un nacionalismo banal cimentado en memorias oficiales –tradicionales y ejemplares– que obstruyen la emergencia de una conciencia histórica crítica o genética. A partir de esta influencia se identifican una serie de limitantes en la evocación histórica del estudiantado a la hora de definir quién y qué es relevante históricamente, proceso en el que es clara la pervivencia de una serie de arbitrarios culturales, que producen exclusiones, omisiones y silencios importantes. Las coincidencias analíticas transversales identificadas alrededor de variables como la agencia, la temporalidad y el sexo de los personajes históricos evocados trazan un patrón de desconocimiento e invisibilidad, el cual, debido a sus implicaciones en la comprensión y análisis de la historia, debe ser asumido como un problema a ser trabajado y superado en el marco del proceso de *alfabetización histórica* del estudiantado, independientemente de su lugar de procedencia.

En este sentido, en contextos escolares multiculturales, cobra especial importancia el desarrollo de procesos de formación histórica basados en principios de pluralidad e interculturalidad, los cuales, den cuenta de un nuevo humanismo que permita, por un lado, hacer un tránsito hacia formas de identidad más globales y por lo tanto amplias, y complementariamente, luchar frontalmente contra la xenofobia, el machismo, el racismo y otras formas reduccionistas de entender el mundo que se derivan de la negación de la otredad. Esto implicaría el reconocimiento integral de la experiencia de la diversidad cultural que se expresa en la vida cotidiana del estudiantado, impulsando el desarrollo de identidades pautadas en la interculturalidad y, con ello, la transformación crítica de las representaciones históricas tradicionales-ejemplares.

## REFERENCIAS

- Alvez, F. & Quirici, G. (2018). Heróis Velhos em uruguaios jovens. En Cerri, L. (Org.), *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 163-185). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Amézola, G. & Cerri, L. (2018). *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad de la Plata.
- Avarogullari, M. & Kolcu, N. (2016). Historical Significance from Turkish Students Perspective. *International Education Studies*, 9(4), 69-76. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n4p69>
- Caimi, F. & Mistura, L. (2018). Representações de estudantes sobre hérois nacionais: histórias conectadas de Argentina, Brasil, Chile e Uruguai. En L. Cerri (Org.), *Os jovens e a história: Brasil e América do sul* (pp. 137-162). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Carretero, M. y Sarti, M. (2013). Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica. La centralidad de las narrativas nacionales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 33-42.
- Coudannes, M. & Ruiz. (2018). Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de ejemplaridad. Las representaciones sobre los héroes en la Argentina actual. En G. Amézola y L. Cerri (Coord.), *Los jóvenes frente a la Historia. Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 65-82). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de la Plata.
- De la Montaña, J. y Rina, C. (2019). El nacionalismo banal en el profesorado de educación infantil y primaria en formación y la enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Perfiles educativos*, 41(165), 96-113.

- Gómez, C. & Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex
- Grever, M. & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301.
- Hunt, M. (2009). Teaching Historical significance. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 39-53). New York: Routledge.
- Ibagón, N. (2020). Enseñar la historia de conflictos armados internos recientes: revisión de experiencias en África, Europa, Oriente Medio y América. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 103-114.
- Ibagón, N. & Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 100-124.
- Ibagón, N. y Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En N. Ibagón, R. Silva, A. Echeverry y R. Castro (eds.), *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (pp. 15-42). Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Ibagón, N. & Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde la perspectiva de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Revista Memorias*, 44, 37-65. <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- López-Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- Marolla, J. (2019). La inclusión de las mujeres en las clases de historia. Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (77)1. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Miralles, P. y Molina, S. (2013). La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una investigación con alumnado iberoamericano. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 57-66.
- Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de educación secundaria obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418, 1-12.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. (2017). Enseñanza de la Historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Prats, J. (2016). Combates por la Historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Rina, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clío. History and History teaching*, 43.
- Rina, C. y De la Montaña, J. (2019). Contingencia e identidad: retos para un diálogo transdisciplinar entre la historiografía y la didáctica de la Historia. *Tempo e Argumento*, 11(26), 287-317.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2012). Forming Historical Consciousness-Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519-536. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141.
- Seixas, P. (2012). Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. *Antíteses*, 5(10), 537-553.
- VanSledright, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In Seixas P. (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.

---

<sup>1</sup> Es importante tener presente que los registros de Isabel de Castilla y Fernando II de Aragón no se integraron a la noción de Reyes Católicos, ya que su mención individual establecía un principio de relevancia histórica particular. En muchos ejercicios, por ejemplo, el registro de Isabel de Castilla no venía acompañado por el de Fernando II –y viceversa–.