

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y NARRATIVAS ALTERNATIVAS A TRAVÉS DE MUSEOS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA EDUCACIÓN
SECUNDARIA

HISTORY EDUCATION AND ALTERNATIVE NARRATIVES THROUGH MUSEUMS

THEORETICAL FOUNDATIONS AND ACTIVITIES DESIGN TO SECONDARY
EDUCATION

Cosme Jesús Gómez Carrasco (Universidad de Murcia)

cjgomez@um.es

Marcos Rebollo Fidalgo (IES Valle del Saja)

marcosrebollo16@gmail.com

Encarna Lago González (Red Museística de Lugo)

xerencia-redemuseos@deputacionlugo.com

Ana Moreno Rebordinos (Museo del Prado)

ana.moreno@museodelprado.es

Recibido: 17 de junio de 2024 / Aceptado: 26 de julio de 2024

Resumen: En este artículo explicamos los fundamentos teóricos y el diseño de actividades de un Proyecto Prueba de Concepto financiado por la Agencia Estatal de Investigación. En este proyecto han participado de forma colaborativa profesorado de seis universidades españolas; gestoras y educadoras de diez museos nacionales, provinciales y redes de museos; y profesorado de Educación Secundaria de tres comunidades autónomas. Partimos de los cambios educativos que están experimentando los museos, reinterpretando las narrativas de sus piezas y modificando tanto los sujetos como los relatos. Una transformación que está conectada con las nuevas tendencias en educación histórica que plantean una enseñanza de la historia basada en pensamiento histórico –análisis e interpretación de fuentes y la simulación del método del historiador–, con competencias de conciencia histórica –reflexionando sobre las conexiones entre el pasado y el presente, las narrativas alternativas y los patrimonios controvertidos–. Además, unimos el diseño del proyecto con las corrientes historiográficas que a mediados del siglo XX cambiaron el foco de estudio desde la trayectoria política de las instituciones o de reyes o héroes nacionales hacia el pueblo. El resultado han sido 11 situaciones de aprendizaje que han pivotado sobre la diversidad –sexual y de género, funcional– y la desigualdad –económica, de género, minorías sociales–, así como la violencia, las migraciones o la construcción democrática y de derechos laborales en España.



Palabras clave: Educación histórica; Museos; Educación Patrimonial; Narrativas alternativas

Abstract: In this paper we explain the theoretical foundations and activities design of a Proof of Concept Project financed by the Spanish State Research Agency. In this project teachers from six Spanish universities, managers and educators from ten national and provincial museums have participated collaboratively together with Secondary Education teachers from three regions. We start from the educational changes that museums are experiencing, reinterpreting the narratives of their pieces, and changing both the subjects and the stories. These changes are connected with new trends in history education research that propose teaching history based on historical thinking –analysis and interpretation of sources, and simulation of the historian’s craft–, with historical consciousness competencies –reflecting on the connections between past and present, alternative narratives, and controversial heritages–. Furthermore, we connect the design of the project with the historiographic currents that in the mid-20th century changed the focus of study from the political trajectory of institutions or kings or national heroes, to ordinary people. The result has been 11 learning situations that have revolved around diversity –sexual and gender, functional– and inequality –economic, gender, social minorities– as well as violence, migration or the democratic construction and labor rights. in Spain.

Keywords: History Education; Museums; Heritage Education; Alternative Narratives

Cómo citar este artículo:

Gómez Carrasco, C., Rebollo Fidalgo, M., Lago González, E., Moreno Rebordinos, A. (2024). Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria. *Revista Eviterna*, (16), 18-37 / <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>

1. Introducción. Nuevos enfoques educativos en los museos¹

Los museos son instituciones clave para entender cómo se interpretan y reinterpretan las narrativas del pasado desde la óptica de la historia pública (Walsh, 2002; Roigé y Frigolé, 2010). El papel de las fuentes de información y educación no formal en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida han mostrado la relevancia que tienen los museos y sus secciones de educación y divulgación (Falk, Dierking y Adams, 2011; Gosselin & Livingstone, 2016). Por ello la importancia de fortalecer las relaciones entre escuelas y museos. De hecho, está reconocido por la UNESCO la función social de los museos, considerados una herramienta para el desarrollo y la integración social (Gómez-Hurtado, Cuenca-López y Borghi, 2020).

La educación patrimonial es un concepto polisémico con el que podemos referirnos a un proceso pedagógico en el que las personas pueden aprender sobre los bienes patrimoniales

¹ Este artículo ha sido posible gracias al proyecto «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos» (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR.

en contextos de aprendizaje formal o informal (Mendoza, Baldiris y Fabregat, 2015). Y también a una línea de investigación relevante en la actualidad, no solo desde la perspectiva educativa, sino también desde un punto de vista social en lo que se refiere a la formación de identidades y ciudadanía (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2017; Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2021; Fontal & Ibáñez, 2015). Pero también está conectado con las posibilidades que la educación patrimonial ofrece para el desarrollo del pensamiento histórico gracias a que la dimensión performativa del patrimonio hace que las personas tomen conciencia de la dialéctica entre pasado y presente (Grever, de Bruijn, Van Boxtel, 2012; Van Boxtel, Grever y Klein, 2015).

Por su propia naturaleza, el museo cumple una función educativa (Macdonald, 2011), aunque no fue hasta el final de la Segunda Guerra Mundial, y con dificultades, cuando se comenzó a hablar propiamente dicho de educación en los museos (Prottas, 2019). Todavía hoy los museos se debaten entre educar al público, o mostrar lo que consideran más significativo desde un punto de vista técnico, histórico o artístico. Esto les lleva a optar bien por los criterios tradicionales de los cánones académicos, o cambiar el enfoque de aprendizaje y mostrar narrativas alternativas (Hein, 2011; Prottas, 2017).

Las investigaciones sobre museos se han intensificado en las dos últimas décadas (Meeus et al., 2021), en especial la que relaciona el trabajo con museos y la educación ciudadana (Nagawiecki, 2018). Por ello es necesario potenciar la relación escuela-museo y, de esta manera, el desarrollo de una educación patrimonial que haga de los museos una oportunidad que permita el aprendizaje a personas con diferentes capacidades. Así, cada visitante se convierte en elemento activo, ayudando también al tratamiento de otros temas relacionados con la formación ciudadana (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017) que posibiliten cambios que hagan mejorar la sociedad (Hein, 2011).

Una de esas vías por las que transitan las nuevas prácticas educativas en los museos es el aprendizaje basado en metodologías activas o de indagación. Así, estas experiencias plantean actividades que supongan manejo de información, reflexión y resolución de problemas (Altintas & Yenigül, 2020). Los objetos originales provocan asombro y curiosidad, dos buenos puntos de partida para el aprendizaje a través de la comparación, la discusión o la formulación de hipótesis que fomenta también el desarrollo afectivo y social. Experiencias de este tipo, basadas en la pedagogía del objeto, han mostrado buenos resultados (Murphy, 2018), también cuando se combinan con el uso de las nuevas tecnologías y aplicaciones de realidad aumentada (Moorhouse, Dieck y Jung, 2019).

Relacionado con las propuestas didácticas de indagación en los museos, otro de los caminos por los que avanza la educación patrimonial es el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Dressler & Kan, 2018; Sanger, Silverman y Kraybill, 2015). Los museos están desarrollando estrategias emergentes sobre el aprendizaje formal e informal debido a la gran cantidad de información disponible en la red (Ott & Pozzi, 2011). Entre otras estrategias, con el fin de aumentar la efectividad, navegabilidad e interactividad de las exposiciones (Germak et al., 2015). Y en este aspecto, uno de los nuevos recursos

tecnológicos que ha permitido el desarrollo de la virtualidad de los museos es la realidad aumentada (Mendoza, Baldiris y Fabregat, 2015), que ha abierto un conjunto de oportunidades realmente creciente para mejorar la educación patrimonial, ofreciendo alternativas para personalizar, localizar y contextualizar el aprendizaje. Con su ayuda, las tecnologías de la información y comunicación pueden aportar valor añadido al proceso de aprendizaje del patrimonio cultural, pues facilitan el acceso a diferentes elementos patrimoniales y permiten la comunicación y el intercambio de conocimientos, información e ideas entre las personas (Germak et al., 2015).

Otra de las vías en el uso de las tecnologías educativas es el denominado *flipped museum*. Este concepto define el trabajo previo con información relativa al contenido del museo antes de la visita, bien sea vídeos, lecturas o conferencias en línea. Así, la visita se orienta a la realización de actividades dinámicas de grupo, discusiones y resolución de problemas (Murphy, 2018). Aunque los resultados en este tipo de experiencias son positivos (Andersen et al., 2020; Harrell & Kotecki, 2015; Gosselin, 2011), no está libre de contratiempos, como puede ser el hecho de considerar innecesaria o poco interesante la visita final al museo, algo que no puede cubrirse únicamente con los recursos en línea (Murphy, 2018).

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento histórico en museos busca que en estos espacios culturales no solamente se muestre la historia, sino que se haga historia (Wallace-Casey, 2015). Así, sus visitantes -incluido el estudiantado- serán capaces de imitar el trabajo de historiadores, convirtiéndose en elementos activos y pensantes capaces de analizar fuentes históricas y construir sus propias narrativas empleando dichas fuentes, siendo conscientes de la complejidad de interpretar el pasado (Martinko & Luke, 2018). De esta manera, los museos se posicionan como promotores de la conciencia histórica, al tiempo que contribuiría a unas relaciones más democráticas y recíprocas entre los museos y sus públicos (Wallace-Casey, 2015). Algunos de los estudios llevados a cabo en este campo muestran resultados satisfactorios tanto con estudiantes como con adultos (Rzemien, 2016).

El tratamiento en ámbitos formales y no formales del patrimonio en conflicto o 'antipatrimonio' (Estepa-Giménez & Martín-Cáceres, 2018) es una de las vías de trabajo relacionadas con la conciencia histórica y el trabajo con narrativas alternativas y no hegemónicas. Es decir, el llevado a cabo a través de las huellas materiales de los contravalores que representan las atrocidades de las guerras o las dictaduras, pero que permite educar a una ciudadanía pacífica, crítica y democrática, estableciendo vínculos emocionales con las víctimas de la barbarie a través de la visita o el análisis de documentación. Su tratamiento didáctico, a favor del que se posiciona claramente el profesorado en formación (Gómez et al., 2020), desde la óptica de los derechos culturales, puede aportar un necesario pensamiento crítico sobre el que consolidar un mejor conocimiento del pasado para aplicarlo al presente y proyectarlo al futuro. Esto supone incorporar una didáctica de carácter crítico en el sentido de lo que Cuesta (2011) denomina historia con memoria, basada en la problematización del presente en función de cómo se aborde el conocimiento del pasado, haciendo de la historia un conocimiento público, fomentador de una ciudadanía verdaderamente democrática, en la línea planteada por Habermas (1992).

2. Narrativas alternativas y no hegemónicas

Las narrativas que habitualmente se plantean en los libros de texto, y que son requeridas en los exámenes, son de gran importancia para comprender la visión del pasado desde los poderes públicos. Varios autores han analizado los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes (Barton & Levstik, 2004). El análisis de estas narrativas permite apreciar lo que Chartier (2007, p. 22) definió como «la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado». Es un discurso muy relacionado con esos objetivos de una enseñanza de la historia que se fundamenta en la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación (VanSledright, 2008).

Los estudios sobre la historia escolar española han subrayado la presencia de numerosos estereotipos en la narrativa nacional que siguen reproduciéndose tanto en el currículo educativo, como en los materiales curriculares y en los relatos producidos por estudiantes y docentes. Tanto Wineburg (2001) como VanSledright (2011) han señalado los peligros que acechan a una enseñanza lineal de la historia, basada en la construcción de la nación, y que busca entrar en competición con la cultura de consumo de masas. Como indica el segundo autor, eso convierte a cada docente en un narrador de las hazañas de la nación, que señala los aspectos más emocionantes de las mismas y que tiene como fin último poder enganchar a un alumnado acostumbrado al consumo audiovisual. Esto tiene varios peligros, entre ellos, el bajo nivel cognitivo que se exige en este tipo de enseñanza y la propia resistencia de alumnado en contextos multiculturales ante una historia ya escrita desde una perspectiva concreta.

Frente a las narrativas oficialistas de construcción de la nación, las investigaciones sobre conciencia histórica y temas controvertidos han avanzado sobre cómo plantear temáticas 'difíciles', 'controvertidas' o 'problemáticas' en las aulas. Entre ellos, destaca el Holocausto judío en la Segunda Guerra Mundial (Gross, 2014), seguido del sufrimiento de otros colectivos subordinados (Le Cordeur, 2015) y, en general, otras memorias traumáticas. Investigaciones como los de Najbert (2020) en República Checa o de Gerber & Van Landingham (2021) en Rusia muestran las dificultades de trabajar con cuestiones del pasado reciente relacionadas con limpiezas étnicas, torturas y otras formas de violencia política.

Este trabajo con narrativas incómodas también se ha desarrollado con educación en museos como el propuesto por Sarbo (2024) en el Museo Nacional del Holocausto de Ámsterdam. En él se muestra la evaluación de los programas de este museo para involucrar a cada visitante en una experiencia de aprendizaje, en particular, competencias de conciencia histórica: comprender el pasado, ver cómo esto impacta el presente, y reconocer y desafiar la discriminación y el antisemitismo en la actualidad. El estudio de Logtenberg, Savenije, de Bruijn, Epping y Goijens (2024) expone el efecto de debatir temas delicados, como la esclavitud, el extremismo político o la religión en el aula de historia con la ayuda de educadores de museos.

Cuando planteamos desde este proyecto las narrativas alternativas y no hegemónicas queremos abordar una cuestión más amplia. Reconociendo la potencialidad didáctica del trabajo con pasados violentos y controvertidos, las sombras creadas por los relatos hegemónicos de la historia escolar llegan a capas más amplias de la sociedad. Y para poder afrontar estas narrativas alternativas es necesario revisar la historia social y económica que tuvo su esplendor a mediados del siglo XX, y quedó después oscurecida por el auge de la historia política y cultural. Como indicó Rey Castelao (2021, p. 21), «tanto la historiografía francesa, vinculada o no con la escuela de Annales, como la anglosajona y su historia desde abajo, incluso la microhistoria italiana, dieron certificado de nacimiento a un modo de ver la historia que ponía su atención en la gente corriente». Un foco en la colectividad que estuvo unido de forma relevante en sus inicios a los métodos cuantitativos y la historia serial (Rey Castelao, 2023), con la intención de acercar la práctica del historiador a las Ciencias Sociales, como propuso ya en su libro póstumo en la década de 1940 Marc Bloch (2001), y que fue una reivindicación durante décadas después por Lucien Febvre (1982).

Es cierto que la historia desde debajo de origen inglés –con clara influencias de la llamada ‘nueva izquierda británica’ que se organizó en torno a la revista *Past and Present*– dio importantes pasos en el análisis de estas narrativas alternativas. Un ejemplo claro son las célebres palabras de Thompson (1989) en el prólogo de su libro *La formación de la clase obrera en Inglaterra*:

Trato de rescatar al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al “obsoleto” tejedor de telar manual, al artesano “utópico” e incluso al iluso seguidor de Joanna Southcott, de la enorme condescendencia de la posteridad. Es posible que sus oficios artesanales y sus tradiciones estuviesen muriendo. Es posible que su hostilidad hacia el nuevo industrialismo fuese retrógrada. Es posible que sus ideales comunitarios fuesen fantasías. Es posible que sus conspiraciones insurreccionales fuesen temerarias. Pero ellos vivieron en aquellos tiempos de agudos trastornos sociales, y nosotros no. Sus aspiraciones eran válidas en términos de su propia experiencia; y si fueron víctimas de la historia, al condenarse sus propias vidas siguen siéndolo (p. 11).

En España, los trabajos de Fontana han planteado este tipo de análisis enfocados hacia los relatos que ponían en duda la interpretación oficialista del capitalismo, tanto desde la perspectiva del campesinado (1997), de las interpretaciones sobre Europa (2000), el desarrollo historiográfico (2013), o el nacimiento de sistema capitalista mundial (2019). Desde una perspectiva similar, Pontón (2016) planteó las narrativas de la desigualdad en el siglo XVIII para intentar «demoler pieza a pieza los mitos del siglo de las Luces». Unos trabajos diseñados principalmente desde esa contraposición cultural e ideológica entre hegemonía y contrahegemonía que propuso Gramsci (Alvarez, 2016). El problema de otros estudios que han derivado de este enfoque es que en ocasiones han centrado el objeto en los márgenes del sistema, pasando en última instancia desde los grupos marginados a los márgenes ‘más brillantes’, como indicó Rey Castelao (2021), olvidando gran parte de la colectividad.

Partiendo de los modelos de historia desde debajo que plantearon algunos historiadores marxistas británicos, pero cambiando el foco a la interpretación general de la evolución

histórica, hay monografías que están planteando desde la larga duración dar luz a narrativas alternativas bien desde la interpretación evolutiva de antropología (Graeber & Wengrow, 2022) o las víctimas de la violencia desde la arqueología (González, 2023).

La perspectiva de este proyecto plantea el trabajo con narrativas alternativas basadas en la colectividad y en grupos sociales habitualmente con poco protagonismo en el relato escolar: mujeres, personas en situación de dependencia, los cuidados, esclavos o minorías. Unas temáticas que tienen más protagonismo en la materia de Geografía e Historia del nuevo Real Decreto de enseñanzas mínimas, de 2022, pero que todavía ocupan un lugar subordinado en los relatos de los materiales escolares. Para poder llegar a todo este amplio abanico de narrativas, es importante tener en cuenta las investigaciones realizadas desde otro enfoque historiográfico, cuyo origen es la metodología francesa, y que se ha desarrollado también en España. Hay que reconocer el trabajo de los pioneros en demografía histórica, que comenzaron a desenterrar el conocimiento sobre el campesinado y las trayectorias vitales. A partir de la década de 1990 hubo un cambio tanto en la metodología, como el objeto y foco de la investigación de la demografía histórica. Un cambio que explicó Fauve-Chamoux (2001) en su artículo sobre 'una nueva historia de la familia con rostro humano':

Es necesario estudiar la unidad familiar bajo todos sus aspectos, los del matrimonio, el parentesco, la edad, la actividad, el origen de los co-residentes; es necesario definir las relaciones de autoridad al seno de la unidad doméstica y analizar las formas de la misma en la duración, identificar, no solamente las historias de vida individuales, sino también el ciclo de reproducción de las unidades familiares, y esto en función de la posición de unos respecto a la de otros. Nosotros defendemos, en consecuencia, una aproximación prudente y transdisciplinaria, combinando las fuentes y los puntos de vista históricos, antropológicos, económicos y jurídicos (p. 304).

En España, esta senda planteada por Fauve-Chamoux (2004), lo han desarrollado diferentes grupos de historia social y económica de la Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Granada, o Universidad de Zaragoza, por poner algunos ejemplos. Hay que destacar los trabajos de Ofelia Rey Castelao sobre las resistencias femeninas (2022) o las migraciones de las mujeres (2021); y también desde el Seminario de Historia Social de la Población con obras colectivas, editadas por García González sobre vivir en soledad (2015 y 2020) o con el análisis de las trayectorias sobre la desigualdad (2021), y en las que han participado investigadores de España y Latinoamérica. Desde esa visión más amplia de la colectividad, otras investigaciones sobre patrimonio y antropología, como las que ha dirigido Cristina Sánchez Carretero (2022), han planteado que el estudio de las narrativas alternativas no se centre solamente en los momentos intensos de violencia, sino que también explore otros procesos históricos de violencia sistémica, que generan espacios más amplios de desigualdad.

El trabajo con este tipo de narrativas también se está desarrollando en los programas educativos de museos. Existen ejemplos como el trabajo de Liang, Morón y Sanahuja (2024) sobre inclusión de inmigrantes, evaluando un proyecto artístico de colaboración entre un museo y una escuela pública en el proceso de inclusión, en el que participaron niños de origen chino y

sus padres. Sobre género, muchas investigaciones muestran la necesidad de resignificar las narrativas que se exponen en los museos. Clover y Sanford (2024) exploran el lenguaje oculto de género en exposiciones y otros dispositivos estructurales de los museos. Aplicando el análisis del discurso visual feminista –en inglés, *FVDA*–, se analizó las diferencias en el lenguaje utilizado con las mujeres y hombres. Trabajos como los de Dahmouche, Lacerda y Pinto (2024) muestran los resultados positivos de un proyecto cooperativo entre la Universidad Federal de Río de Janeiro y el Museo Ciencia y Vida, con talleres sobre el papel de las mujeres en la física, química y nanotecnología.

La introducción de narrativas alternativas en los museos es una temática de gran relevancia en las investigaciones actuales, en las que se discuten las visiones nacionalistas o etnográficas de las exposiciones (González, 2012). Como indica Gosselin y Livingstone (2016), los museos son espacios públicos que se dedican a preservar e interpretar el pasado. Además, son de las instituciones más fiables para el público, como han mostrado Dubinsky y Muise (2016). Por ello tiene tanta importancia su implicación en los ámbitos educativos, y una reflexión y reinterpretación de las colecciones y el relato que se muestra, desde el ámbito de la conciencia histórica.

Entre estas propuestas de trabajo de los últimos años se ha desarrollado un proceso de descolonización de los museos (Macdonald, 2022; Wendy, Hudson y Roessel, 2022). Como indica Maranda (2021) la existencia de esta institución encarna el epítome y uno de los restos simbólicos más fácilmente observables de la era del colonialismo 'activo'. El enfoque descolonizador está relacionado con la asunción de un trabajo crítico por parte de los y las gestoras de los museos para reflejar la diversidad de estos colectivos. Parte del problema es cómo los museos tratan al legado de las minorías indígenas y la representación de la violencia ejercida contra ellas. Ese cambio trata de mostrar la resiliencia de estas culturas y tradiciones. Una cuestión que está teniendo un impacto notable en la representación pública del pasado esclavista (Araujo, 2014), o en la visibilización a través de los museos de la trata atlántica de esclavos (Araujo, 2021).

Un ejemplo de estos cambios es el MINOM –Movimiento Internacional por una Nueva Museología–, que ha planteado transformaciones relevantes a la hora de mostrar las piezas de los museos. «La museología que no sirve para la vida, no sirve para nada»; así comienza la declaración del MINOM en 2017 (Córdoba, Argentina). Unos principios que ya expresaban hace 40 años en Québec (1984), un año antes de su fundación:

La museología debe buscar, en un mundo contemporáneo que intenta integrar todos los medios de desarrollo, extender sus atribuciones y funciones tradicionales de identificación, conservación y educación, a prácticas más amplias que estos objetivos, para insertar mejor su acción en aquellas vinculadas al medio humano y físico. Para alcanzar este objetivo e integrar a las poblaciones en su acción, la museología utiliza cada vez más la interdisciplinariedad, métodos de comunicación contemporáneos comunes a toda acción cultural y también medios de gestión modernos que integren a sus usuarios. Al tiempo que preserva los frutos materiales de las civilizaciones pasadas y protege a quienes dan testimonio de las aspiraciones y la tecnología actuales, la nueva museología (la ecomuseología, la museología comunitaria y todas

las demás formas de museología activa) está interesada principalmente en el desarrollo de las poblaciones, reflejando los principios rectores de su evolución y al mismo tiempo asociarlos a proyectos futuros (p. 1).

El MINOM es una organización afiliada al International Council of Museums –ICOM–, que tiene como una de sus principales finalidades la de intercambiar información científica a nivel internacional, desarrollar estándares profesionales, adoptar reglas y recomendaciones e implementar proyectos de colaboración. Entre los comités internacionales de ICOM es importante reseñar CECA –Comité de Educación y Acción Cultural–, que tiene como objetivo el impulso de la investigación y la práctica en el área de la educación en museos, el apoyo al público y la participación.

Todas estas investigaciones y acciones colectivas muestran un cambio en la concepción de los museos como espacios públicos, y también de la educación a través de los museos. Para poder aprovechar estas sinergias, es necesario crear espacios de confluencia entre investigadores e investigadoras en educación histórica, personal de museos, y profesorado de diferentes niveles educativos.

3. Resultados: las situaciones de aprendizaje diseñadas

El trabajo, a través de la historia, de contextualización, interpretación y debate, permite al alumnado tener herramientas intelectuales para comprender críticamente el presente. Los procesos de pensamiento adquiridos a través del estudio de la historia constituyen también uno de los pilares básicos para afrontar el futuro. Por lo tanto, el conocimiento crítico del pasado y la comprensión de los aspectos políticos, sociales, culturales y económicos es parte necesaria en la construcción de una ciudadanía activa, y en la adquisición de competencias de cultura democrática.

El análisis de nuestro patrimonio museístico ofrece una oportunidad para que el alumnado reflexione sobre temas relevantes con una perspectiva histórica. Las situaciones de aprendizaje que se incluyen en el proyecto están pensadas para ser implementadas en la materia de Geografía e Historia de los cursos de 3º y 4º ESO y las materias de Historia del Mundo Contemporáneo e Historia de España de Bachillerato. Siguen una metodología de aprendizaje basado en problemas que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (2015). En ella: (paso 1) se formula al alumnado preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante; este indaga (paso 2) en ese problema a través del análisis de fuentes con preguntas variadas antes de volver a responder (paso 3) a los interrogantes iniciales, realizando para ello un texto argumentativo pautado.

Estas actividades aspiran a facilitar el desarrollo de la conciencia histórica en el alumnado, para que pueda conocer su presente a partir de la reflexión y el conocimiento del pasado. Se dice que 'el presente es el pasado del futuro', por lo que somos, por tanto, parcialmente responsables de su construcción. Es por eso que se reflexiona sobre los temas elegidos que pivotan sobre la diversidad –sexual y de género, funcional– y la desigualdad

–económica, de género, minorías sociales–, así como la violencia, las migraciones o la construcción democrática. Y todo ello a través de preguntas relevantes, analizando piezas del patrimonio cultural de más de 10 museos españoles –tanto artísticos como etnográficos o arqueológicos– y teniendo en cuenta metas de futuro vinculadas a varios ODS –Hambre Cero, Fin de la pobreza, Igualdad de género, Salud y bienestar y Paz, Justicia e instituciones sólidas–.

Un primer bloque aborda actividades en torno al eje temático de desigualdades sociales, la desigualdad de género, la violencia machista, y la diversidad en las identidades de género y orientación sexual [Fig. 1: a, b, c, d y e]. Preguntas como ¿por qué se valora menos la esfera de los cuidados? o ¿cómo las mujeres vencieron estereotipos para ejercer estos trabajos? permiten plantear temáticas sociales actuales, que el alumnado debe abordar con el análisis del pasado a través de las piezas de museos seleccionadas.



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción: ¿Nos vamos a convertir en amortales?

En la confusión de un mundo que llega a su fin, el cielo se abre e irrumpen 4 imponentes corceles, cada uno representando las desgracias más graves de la humanidad. El hambre (caballo negro, jinete con balanza –la forma en la que el pan se pesa durante una hambruna–), la guerra (caballo rojo, jinete con espada –como la sangre en la batalla–), la peste (caballo amarillo, jinete con guadaña –emergiendo del infierno–) y la muerte (caballo blanco, jinete con arco y flechas –Jesús o Satanás terminando de destruir el mundo–)... Estas son las 4 plagas que acompañarían al mundo en su apocalipsis, en su fin. Así se llama el último libro del Nuevo Testamento donde aparece esa profecía. Apocalipsis de San Juan (el evangelista que lo escribió) o Libro de las Revelaciones (como lo conocen los protestantes).

Fig 1a. Situación de aprendizaje: Hambruna, guerra y peste

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción. El patriarcado se basa en la violencia.

Primero, algunos datos. Según la ONU, una de cada tres mujeres ha vivido situaciones de violencia física y sexual en el mundo. En España crece el número de denuncias de violaciones (un 38% de 2019 a 2022 según el Ministerio del Interior), el 98% de esas agresiones las cometen hombres (INE) y los delitos sexuales entre los jóvenes también aumentan (un 58% en el mismo periodo según datos de la Fiscalía).

Fig. 1b. Situación de aprendizaje: violencia machista.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción: ¿Por qué se valora menos la esfera de los cuidados?

Las dos guerras mundiales supusieron la masiva **incorporación de las mujeres a la esfera laboral**, en trabajos desempeñados por hombres que estaban en el frente. Las mujeres, en general, pagaron un precio por esta numerosa irrupción a la esfera laboral remunerada que había comenzado con la Revolución Industrial del siglo XIX. Al no acompañarse de un reparto equitativo del trabajo doméstico con sus parejas, las mujeres asumieron la "doble jornada", concepto que popularizó la **socióloga estadounidense Hochschild en los años 80**, aún vigente hoy –medio siglo después– pese a los avances co

Fig. 1c. Situación de aprendizaje: la mujer y el trabajo (1ª parte).

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción: ¿Cómo las mujeres vencieron estereotipos para ejercer estos trabajos?

Las dos guerras mundiales supusieron la masiva **incorporación de las mujeres a la esfera laboral**, en trabajos desempeñados por hombres que estaban en el frente. Las mujeres, en general, pagaron un precio por esta numerosa irrupción a la esfera laboral remunerada que había comenzado con la Revolución Industrial del siglo XIX. Al no acompañarse de un reparto equitativo del trabajo doméstico con sus parejas, las mujeres asumieron la "doble jornada",

Fig. 1d. Situación de aprendizaje: la mujer y el trabajo (2ª parte).

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción. Proteger las identidades no normativas es defender la libertad

La diversidad sexual y de género es una de las características fundamentales de nuestra sociedad: somos seres con orientaciones sexuales diversas y nuestra identidad de género a menudo se configura a favor o en contra de las normas sociales. Actualmente, gracias a las luchas de la comunidad LGBTQ+, esta diversidad es reconocida y protegida por las administraciones públicas siguiendo los mandatos de los tratados internacionales de protección de los derechos humanos y libertades. Y es que vivir plenamente la orientación sexual y que tu identidad de género sea reconocida son derechos humanos básicos.

Fig. 1e. Situación de aprendizaje Orientaciones sexuales e identidades de género.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>

Un segundo bloque de actividades aborda la diversidad funcional y las personas en riesgo de exclusión a través de las migraciones y las minorías en la historia de España [Fig. 2: a, b y c]. En estas situaciones de aprendizaje el alumnado debe analizar la representación de

la diversidad funcional a lo largo de la historia con el objetivo de cambiar la mirada sobre estos colectivos. Pero además se perfila la migración como un elemento clave de la humanidad, y en la que hemos participado todas las sociedades. Las minorías religiosas y culturales, a través de los judíos, moriscos y gitanos, permiten trabajar en una situación de aprendizaje la representación de estereotipos negativos, que es necesario romper.



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción. Terminar con los estigmas y abrazar la diversidad

La discapacidad es una condición que abarca las limitaciones de actividad y participación de una persona. Es decir, problemas que afectan a funciones corporales y dificultades para ejecutar tareas o para relacionarse en situaciones vitales. Según la CIE, se clasifican en 5 tipos: **discapacidad sensorial** (sordera, ceguera...), **física** (cojera, artrosis, obesidad mórbida, esclerosis múltiple...), **mental** (depresión, esquizofrenia, trastorno bipolar...), **intelectual** (síndrome de down, autismo, alzheimer, ictus, poliomielitis...) y **orgánica** (cáncer, asma, diabetes, tuberculosis...). Las personas con discapacidad'

Fig. 2a. Situación de aprendizaje La diversidad funcional.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción. Migrar nos hace humanos

Hace 2.000 años, el filósofo **Séneca**, un romano nacido en Córdoba y desterrado en la isla de Córcega por el emperador Claudio, en epístola a su madre dejó escritas estas bellas palabras sobre las causas del fenómeno migratorio, connatural a la especie humana y a todas las especies animales:

Fig. 2b. Situación de aprendizaje Historia de las migraciones.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Cargar cuestionario Guardar cuestionario

Introducción: Ecos del pasado

La historia es un conocimiento social con una utilidad práctica esencial: nos muestra la suerte de convivir en una sociedad multicultural basada en valores como la libertad, la igualdad y la tolerancia. Decimos suerte ya que un viaje por las zonas más desconocidas y tristes del pasado nos muestra que no siempre fue así y que los casos de discriminación y estigmatización hacia determinados grupos sociales han sido abundantes, a pesar del escaso protagonismo que suelen tener los llamados "grupos marginales".

Fig. 2c. Minorías sociales en la Historia de España. <https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>

El último bloque de actividades aborda, a través del patrimonio museístico, el eje temático relacionado con el conflicto y violencia: los movimientos sociales para la mejora de las condiciones laborales, la explotación económica y la memoria democrática [Fig. 3: a, b y c]. El avance de los derechos y libertades democráticas ha sido consecuencia de movimientos sociales que han luchado contra la desigualdad económica, laboral o educativa. En estas situaciones de aprendizaje se muestra al alumnado la representación de estos movimientos sociales y políticos, sus raíces históricas, y su trayectoria.



Introducción: ¿Qué determina la salud de los trabajadores?

Según la OMS, la **salud laboral** es una actividad multidisciplinar que busca la protección de los trabajadores. Con el fomento de la salud laboral, se busca la

Fig. 3a. Situación de aprendizaje Jugarse la vida en el trabajo.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Introducción. La democracia en España como objetivo histórico

En su introducción, la **Ley de Memoria Democrática** expone un imperativo condensado en 4 principios: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición:

Fig. 3b. Situación de aprendizaje España democrática.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>



Introducción. ¿Los sistemas de explotación económica lo justifican todo?

Vamos a empezar con un texto del historiador **Josep Fontana** que nos puede hacer cambiar un tanto esa percepción lineal que tenemos de los cambios

Fig. 3c. Situación de aprendizaje La explotación económica.

<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>

4. Conclusiones

Tal y como recoge el Consejo de Europa (2022), el discurso de odio es un fenómeno profundamente arraigado, complejo y multidimensional. Plantea una amenaza directa a la democracia y los derechos humanos. Estas cuestiones tienen relación con los conceptos de hegemonía y contrahegemonía de Gramsci (Alvarez, 2016), y la reacción de los grupos de poder tradicionales ante la subversión de los relatos hegemónicos a nivel cultural. Cada vez más presente en Internet y fuera de él, no solo socava los derechos esenciales y las libertades fundamentales de las personas, sino que también humilla y margina a grupos específicos (Kim, Wang, Lee, y Kim, 2022). A ello cabría sumarle los efectos desproporcionados que ha tenido en miembros de colectivos vulnerables los efectos de la citada pandemia de la Covid-19, agravando las desigualdades y desventajas estructurales existentes, como fue el caso del cambio a la educación en línea.

Se precisa de un enfoque inclusivo de las narrativas presentes en la historia escolar. La reorientación de estos procesos depende, en buena medida, de cómo se enseñe la historia en las aulas. No en vano, esta cuestión concierne un papel importante para hacer frente a los actuales desafíos políticos, culturales y sociales a los que se enfrentan las sociedades democráticas; en particular, los que plantean la naturaleza cada vez más diversa de las sociedades, la integración de inmigrantes y refugiados en Europa, así como a los ataques a la democracia y los valores democráticos. En el contexto actual de creciente populismo, xenofobia y nacionalismo, los riesgos de que la historia sea manipulada son significativos y requieren acción adicional. Si se utiliza como una herramienta para adoctrinar y manipular al alumnado, la historia se puede enseñar de maneras que fomenten los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento sesgado. Además de alimentar el conflicto y la violencia, esto puede tener un impacto negativo sobre unas sociedades democráticas cada vez más diversas que se esfuerzan por ser inclusivas (Adebayo, 2021).

Por ello creemos relevantes las actividades y situaciones de aprendizaje planteadas en este proyecto, que permiten trabajar esas narrativas alternativas y no hegemónicas a través del patrimonio; principalmente, entendiendo a los museos como vehículos clave de educación formal y no formal. Las conexiones realizadas entre investigadores de seis universidades, gestoras y educadoras de diez museos, y el profesorado de Secundaria, ha dado como resultado estas once situaciones de aprendizaje que permiten combatir discursos de odio y estereotipos negativos a través del conocimiento, la reflexión y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica.

5. Referencias bibliográficas

- Adebayo, G. O. (2021). Counter-radicalization policies and policing in education: making a case for human security in Europe. *Heliyon*, 7, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05721>
- Alvarez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos* 15, 150-160.

- Altintas, İ. N. & Yenigül, Ç. K. (2020). Active Learning Education in Museum. *IJERE*, 9 (1), 120-128. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20380>
- Andersen, M.F.; Levinsen, H.; Møller, H.H.; Thomsen, A.V. (2020). Building Bridges Between School and a Science Center Using a Flipped Learning Framework. *Journal of Museum Education*, 45 (2), 200-209. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1744238>
- Araujo, A. L. (2021). *Museums and Atlantic Slavery*. Routledge
- Araujo, A. L. (2014). *Shadows of the Slave Past. Memory, Heritage and Slavery*. Routledge.
- Barton, K. C. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. FCE.
- Chartier, C. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa
- Clover, D., & Sanford, K. (2024). Unearthing a hidden curriculum of gendered museum languages through critical feminist visual discourse analysis. *International Journal of Lifelong Education* 43 (2-3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/02601370.2024.2341761>
- Consejo de Europa (2022). Combating hate speech-Recommendation CM/Rec 16 and explanatory memorandum. <https://edoc.coe.int/en/racism/11119-combating-hate-speech-recommendation-cmrec202216-and-explanatory-memorandum.html>
- Cuenca-López, J.M., Martín-Cáceres, M.J. & Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 62. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Cuenca-López, J. M; Estepa-Giménez, J. & Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Dahmouche, M. S.; Lacerda, M.; Pinto, S. (2024). Museu, universidade e escola: tríade para promoção de meninas em STEM. *Em Questão*, 30, e-132879, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.30.132879>
- Declaración MINOM (1984): http://www.minom-icom.net/_old/signud/DOC%20PDF/198403404.pdf
- Declaración MINOM (2017): http://www.minom-icom.net/files/minom_2017_-_declaracion_de_cordoba_-_esp-port-fr-ing_0.pdf
- Dressler, V. A. & Kan, K. (2018). Mediating Museum Display and Technology: A Case Study of an International Exhibition Incorporating QR Code. *Journal of Museum Education*, 43 (2), 159-171.

- Dubinsky, L. & Muise, D. (2016). Museums As In-Between Institutions. Can Be They Trusted? En V. Gosseling y P. Linvingston (Eds). *Museums and The Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51–63). Routledge.
- Estepa-Giménez, J. & Martín-Cáceres, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles, y C. J. Gómez-Carrasco (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75–86). Octaedro.
- Falk, J.H.; Dierking, L.D.; Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. En S. Macdonald (Ed), *A Companion to Museum Studies* (pp. 323–339). Wiley-Blackwell.
- Fauve-Chamoux, A. (Ed.) (2004) *Domestic service and the formation of European identity. understanding the globalization of domestic work, 16th–21st centuries*. Peter Lang.
- Fauve-Chamoux, A. (2001). Hija de la demografía y la antropología histórica: una nueva historia de la familia con rostro humano. *Anuario IEHS*, 16, 291–312.
- Fevbre, L. (1982). *Combates por la historia*. Ariel.
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Planeta.
- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y democracia, 1756–1848. Cómo empezó este engaño*. Crítica.
- Fontana, J. (2013). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Austral.
- Fontana, J. (1997). Los campesinos en la historia. Reflexión sobre un concepto y unos prejuicios. *Historia Social*, 28, 3–11.
- Fontal, O. & Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15–32.
- García González, F. (Ed.). (2021) *Familias, trayectorias y desigualdades. Estudios de historia social en España y en Europa, siglos XVI–XIX*. Sílex.
- García González, F. (Ed.). (2020) *Vivir en soledad. Viudedad, soltería y abandono en el mundo rural*. Iberoamericana Vervuert.
- García González, F. (2015). Investigar la soledad. Mujeres solas, casas y trayectorias sociales en la Castilla rural del Antiguo Régimen. *Obradoiro de Historia Moderna*, 24, 141–169.
- Gerber, T. P. & Van Landingham, M. E. (2021). Ties That Remind: Known Family Connections to Past Events as Salience Cues and Collective Memory of Stalin's Repressions of the 1930s in Contemporary Russia. *American Sociological Review*, 86 (4), 639–669.
- Germak, C.; Lupetti, M.L.; Giuliano, L.; Kanouk, M.E. (2015). Robots and cultural heritage: New museum experiences. *CITAR Journal*, 7 (2), 47–57.

- Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O., & Ibañez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12 (933), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- González, M. (2012). Historical Narratives in the Colonial, National and Ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain. En M. Carretero, M. Asensio y M^a Rodríguez (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 239-256). IAP.
- González, A. (2023). *Tierra quemada. Un viaje por la violencia del Paleolítico al siglo XXI*. Crítica.
- Gómez-Hurtado, I.; Cuenca-López, J. M.; Borghi, B. (2020). Good Educational Practices for the Development of Inclusive Heritage Education at School through the Museum: A Multi-Case Study in Bologna. *Sustainability*, 12 (20), 8736. <https://doi.org/10.3390/su12208736>
- Gosselin, V. & Livingstone, P. (2016) (Eds). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum*. Doctoral dissertation, University of British Columbia. <https://doi.org/10.14288/1.0055355>
- Graeber, D. & Wengrow, D. (2022). *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad*. Ariel.
- Grever, M.; de Bruijn, P.; Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48 (6), 873-887. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709527>
- Gross, M. (2014). Struggling to deal with the difficult past: Polish students confront the Holocaust. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4), 441-463.
- Habermas, J. (1992). Ciudadanía e identidad nacional: consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, 39, 11-17.
- Harrell, MH. & Kotecki, E. (2015). The Flipped Museum: Leveraging Technology to Deepen Learning. *Journal of Museum Education*, 40 (2), 306-313. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.000000000088>
- Hein, G. E. (2011). Museum Education. En S. Macdonald (Ed). *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Wiley-Blackwell.
- Kim, B., Wang, Y., Lee, J. & Kim, W. (2022). Unfriending effects: Testing contrasting indirect-effects relationships between exposure to hate speech on political talk via social media unfriending. *Computers in Human Behavior*, 137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107414>
- Le Cordeur, M. (2015). The issue of Kaaps: Afrikaans teaching at school needs a more inclusive approach. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 55 (4), 712-728.

- Liang, T., Morón Velasco, M. & Sanahuja Gavalda, J. M. (2024). Inclusive Education through the Lens of Diversity: A Case Study in an Arts School with a Focus on Chinese Students, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 19, 1-10.
- Logtenberg, A., Savenije, G., de Bruijn, P., Epping, T., & Goijens, G. (2024). Teaching sensitive topics: Training history teachers in collaboration with the museum. *Historical Encounters*, 11 (1), 43-59. <https://doi.org/10.52289/hej11.104>
- Macdonald, B. (2022). Pausing, Reflection, and Action: Decolonizing Museum Practices, *Journal of Museum Education*, 47 (1), 8-17, <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.1986668>
- Macdonald, S. (Ed.) (2011). *A Companion to Museum Studies*. Wiley-Blackwell.
- Maranda, L. (2021). Decolonization within the Museum. *ICOFOM Study Series*, 49 (2), 180-195.
- Martinko, M. & Luke, J. (2018). "They Ate Your Laundry!" Historical Thinking in Young History Museum Visitors. *Journal of Museum Education*, 43 (3), 245-259. <https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469907>
- Mendoza, R.; Baldiris, S.; Fabregat, R. (2015). Framework to Heritage Education using Emerging Technologies. *Procedia Computer Science*, 75, 239 – 249. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.244>
- Meeus, W., Janssenswillen, P., Jacobs, M., Wolfaert, I. & Suls, L. (2021). Antwerp's museums response to super diversity. A study of multiperspective cultural education for secondary school students: learning revisited, *International Journal of Heritage Studies*, 27 (9), 884-903, <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1869580>
- Moorhouse, N., Dieck, M. C., Jung, T. (2019). An experiential view to children learning in museums with Augmented Reality. *Museum Management and Curatorship*, 34 (4), 402-418. <https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1578991>
- Murphy, M. P. A. (2018). "Blending" Docent Learning: Using Google Forms Quizzes to Increase Efficiency in Interpreter Education at Fort Henry. *Journal of Museum Education*, 43 (1), 47-54. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1396435>
- Nagawiecki, M. (2018). Museums as Vital Resources for New Americans: The Citizenship Project. *Journal of Museum Education*, 43 (2), 126-136.
- Najbert, J. (2020). Guarding against the "loss of national memory": The communist past as a controversial issue in Czech history education. *Historical Encounters—A Journal Of Historical Consciousness Historical Cultures And History Education*, 7 (2), 63-78.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27 (4), 1365-1371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>
- Pontón, G. (2016). *La lucha por la desigualdad. Una historia del mundo occidental en el siglo XVIII*. Pasado y Presente.

- Prottas, N. (2019). Where Does the History of Museum Education Begin? *Journal of Museum Education*, 44 (4), 337-341. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1677020>
- Prottas, N. (2017). Does Museum Education Have a Canon?, *Journal of Museum Education*, 42 (3), 195-201. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1343018>
- Rey Castelao, O. (2023). Cifras y letras en Historia Moderna. Una reflexión personal. En M. L. González Mezquita (Ed), *Sobre Historia Moderna: análisis, comparaciones y cruce de perspectivas* (pp. 107-121). Biblos.
- Rey Castelao, O. (2022). Mujeres y resistencias en la Galicia de fines del Antiguo Régimen: Antonia de Alarcón y los límites del orden. *Chronica Nova*, 48, 21-60. <http://doi.org/10.30827/cnova.v0i48.23912>
- Rey Castelao, O. (2021). *El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna*. USC.
- Roigé, X. & Frigolé, J. (2010). *Constructing cultural and natural heritage. Parcs, museums and rural heritages*. Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Rzemien, M. A. (2016). *Assessing Historical Thinking at a State History Museum*. Doctoral dissertation, University of Washington.
- Sánchez Carretero, C. (2022). Las transformaciones silenciosas del régimen patrimonial. Participación y conflictos en torno al patrimonio cultural. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 17 (2), 297-324.
- Sanger, E., Silverman, S. & Kraybill, A. (2015). Developing a Model for Technology-Based Museum School Partnerships, *Journal of Museum Education*, 40 (2), 147-158.
- Sarbo, J. (2024). Learning About the Holocaust: Opportunities and Challenges for the National Holocaust Museum in the Netherlands. *Journal of Museum Education*, 49 (1), 26-36. <https://doi.org/10.1080/10598650.2023.2288978>
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera de Inglaterra*. Crítica.
- Van Boxtel, C., Grever, M. & Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 40-50). Routledge.
- VanSledright, B. A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), 109-146.
- Wallace-Casey, C. (2015). *Deepening historical consciousness through museum fieldwork*. Doctoral dissertation, University of New Brunswick.
- Walsh, K. (2002). *The representation of the past: museums and heritage in the post-modern world*. Routledge.
- Wendy, N. G., Hudson, A. & Roessel, J. (2022). Radical Reimaginings in Museum Education. *Journal of Museum Education*, 47 (1), 4-7. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2031523>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press