

PEDAGOGÍAS DE LA INCOMODIDAD: EL MUSEO NACIONAL THYSSEN-BORNEMISZA ANTE LOS CONFLICTOS SOCIALES

*Pedagogies of discomfort: Thyssen-Bornemisza National Museum
in the face of social conflicts*

Rufino Ferreras Marcos*

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza
<https://orcid.org/0009-0002-2036-9561>

Palabras clave

Incomodidad
Patrimonio
Conflicto
Público
Injusticia
Régimen de visibilidad

RESUMEN: Este artículo analiza cómo el Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza aborda conflictos sociales sin refugiarse en la neutralidad ni convertir el compromiso en etiqueta reputacional. Propone un marco de pedagogías de la incomodidad para distinguir fricción productiva de moralización, provocación vacía o bloqueo del debate. El enfoque combina análisis documental y entrevistas para reconstruir decisiones de diseño, distribución de autoridad interpretativa y producción de públicos. La contribución se sitúa en el cruce entre patrimonio histórico-artístico y función histórico-educativa del museo.

Keywords

Discomfort
Heritage
Conflict
Public
Injustice
Regime of visibility

ABSTRACT: This article analyzes how the Education Department of the Thyssen-Bornemisza National Museum addresses social conflicts without taking refuge in neutrality or turning commitment into a reputational label. It proposes a framework of pedagogies of discomfort to distinguish productive friction from moralizing, empty provocation, or the shutdown of debate. The approach combines documentary analysis and interviews to reconstruct design decisions, the distribution of interpretive authority, and the production of publics. The contribution sits at the intersection of historical-artistic heritage and the museum's historical-educational function.

Gako-hitzak

Deserosotasuna
Ondarea
Gatazka
Publikoa
Bidegabekeria
Ikusgaitasun-araubidea

LABURPENA: Artikulu honek aztertzen du nola lantzen dituen Thyssen-Bornemisza Museo Nazionalen Hezkuntza Arloak gizarte-gatazkak neutraltasunean babestu gabe eta konpromisoa izen onaren etiketa bihurtu gabe. Deserosotasunaren pedagogien esparru bat proposatzen da, tirabira emankorra moralizazioetik, probokazio hutsetik edo eztabaidaren blokeotik bereizteko. Ikuspegiari dagokionez, dokumentuen analisia eta elkarrizketak uztartzen dira diseinuari buruzko erabakiak, aginte interpretatiboaren banaketa eta publikoen produkzioa berreraikitzeke. Ekarpina ondare historiko-artistikoaren eta museoaren funtzio historiko-hezitzailearen arteko interseksioan datza.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Rufino Ferreras Marcos. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza – rferreras@museothyssen.org – <https://orcid.org/0009-0002-2036-9561>

Cómo citar / How to cite: Ferreras Marcos, Rufino (2026). «Pedagogías de la incomodidad: el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza ante los conflictos sociales», *Cabás*, 35, 19-32. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28222>).

Recibido: 29 enero, 2026; aceptado: 17 abril, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN

Por mucho que algunas corrientes museológicas contemporáneas insistan, el museo de arte no es un foro contemporáneo que, además, conserva cuadros. Es, antes que nada, una institución patrimonial que gestiona un archivo visual y, con él, administra jerarquías de valor, regímenes de visibilidad y modos legítimos de mirar. Dicho en términos histórico-educativos, no conserva solo objetos. Conserva marcos de interpretación y los pone en circulación. Esa es su potencia y su problema. Cuando irrumpen conflictos sociales en un museo, no lo hacen sobre una superficie neutra. Lo hacen sobre una colección con historia, con canon y con una tradición disciplinar que decide qué cuenta como evidencia, qué cuenta como contexto y qué se despacha como opinión. Por eso, trabajar conflictos desde la educación no equivale a añadir temas actuales a un repertorio del pasado. Equivale a intervenir en cómo ese pasado se lee en el presente, qué formas de autoridad interpretativa se activan y qué reglas de conversación se vuelven posibles.

Este artículo propone una lectura situada del trabajo del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza ante conflictos sociales. La apuesta es operativa. Mirar menos los temas y más los dispositivos. Qué se monta, con qué reglas, con qué continuidad, con qué límites, y qué efectos produce en la lectura del archivo y en la participación. Llamo a ese enfoque pedagogías de la incomodidad, no como lista de asuntos difíciles ni como gesto de valentía cultural, sino como una forma de describir cuándo la fricción se vuelve trabajo interpretativo y cuándo deriva en bloqueo, moralización o espectáculo. El marco conceptual que sostiene esta lectura se desarrolla en el punto 4.

El objetivo no es decidir si el museo hace lo correcto, ni vender un modelo exportable. Es identificar condiciones. Cuando la educación opera como infraestructura que hace el conflicto abordable con diseño y continuidad, y cuándo queda reducida a función amortiguadora que absorbe tensión sin capacidad real de ajustar reglas, repartir autoridad o ampliar vocabulario compartido. La lectura se apoya en intervenciones con trazas públicas en EducaThyssen, contrastadas cuando ha sido posible con materiales de trabajo asociados, para reconstruir decisiones y límites sin convertir el texto en inventario ni en autocelebración. En lugar de preguntar solo qué se trató, el análisis pregunta qué se hizo posible, qué se volvió discutible y qué coste institucional asumió cada parte cuando el patrimonio histórico-artístico se usa como terreno de lectura pública del presente.

Con este punto de partida, el texto se organiza así. Primero se fija un vocabulario de lectura para distinguir fricción productiva de moralización, bloqueo o espectáculo. Después se explicitan las fuentes y el criterio de análisis. A continuación, se propone una tipología de dispositivos educativos y se recorre un conjunto de intervenciones del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza para observar cómo se diseñan, qué reglas instalan, qué distribuciones de autoridad habilitan y qué efectos producen sobre la lectura del archivo y la participación. La pregunta de fondo no es si el museo acierta moralmente, sino qué condiciones hacen posible que el patrimonio histórico-artístico funcione como espacio de lectura pública del presente sin traicionar su especificidad disciplinar ni refugiarse en una neutralidad defensiva.

2. OBJETIVO, PREGUNTAS Y ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO

Este artículo pretende analizar cómo el Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza transforma fricciones sociales en situaciones de lectura y aprendizaje dentro de un museo de arte. La hipótesis es que la incomodidad indica un desajuste entre marcos heredados de interpretación y experiencias situadas, y que la acción educativa, puede convertir ese desajuste en revisión del relato histórico del museo, en disputa epistémica y en acción pública (Ngai, 2009; Fricker, 2017; Warner, 2008). La organización que proponemos busca evitar la lógica de «memoria de actividades» y leer decisiones relativamente estables de operación educativa cuando el museo decide trabajar el conflicto social.

El artículo se guía por cuatro preguntas: ¿Qué formas de incomodidad aparecen y cómo se expresan en un museo patrimonial?, ¿cómo se negocia la autoridad interpretativa y la credibilidad?, ¿cómo circula el conflicto como queja y qué revela sobre procedimientos y umbrales? y ¿qué públicos y contrapúblicos produce la acción educativa? (Ngai, 2009; Fricker, 2017; Ahmed, 2021; Warner, 2008; Berlant, 2020). La estructura es directa y se organiza en marco conceptual, método y corpus, análisis de casos organizado por «familias de práctica», y una discusión final con implicaciones transferibles para el campo del Patrimonio Histórico-Educativo.

3. MÉTODO

Este texto se apoya en intervenciones del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza ante conflictos sociales. Una parte sustantiva de ese trabajo deja rastro público en EducaThyssen, que funciona como archivo abierto de programas, descripciones, materiales y dispositivos desplegados. Cuando ha sido posible, ese rastro se contrasta con materiales de trabajo internos asociados a las mismas intervenciones, como guiones, documentos de diseño y registros de coordinación.

La lectura de la acción educativa no se organiza por temas sino por dispositivos, es decir, por formas concretas de organizar una acción educativa mediante espacios, tiempos, materiales, consignas, roles y modos de relación. Se atiende a qué configuración obedece, qué reglas de participación propone, qué autoridad interpretativa reparte, qué cuenta como evidencia y qué tipo de incomodidad produce. La intención no es proponer un «recetario» de acciones ni medir el impacto de las hechas, sino reconstruir condiciones de posibilidad y límites cuando un museo de arte decide tramitar conflicto social desde la educación.

4. PEDAGOGÍAS DE LA INCOMODIDAD COMO TECNOLOGÍA HISTÓRICO-EDUCATIVA

Este apartado fija un vocabulario de lectura que se aplicará en la tipología y en el análisis de las intervenciones. Delimita qué se entiende aquí por incomodidad, qué variables permiten leerla sin convertirla en «tema» y con qué criterios distinguir cuándo activa un trabajo interpretativo y cuándo deriva en bloqueo, moralización o espectáculo.

4.1. Variables de lectura

La incomodidad se entiende como indicador de desajuste, no como consigna ni como mérito en sí mismo. Ese desajuste suele aparecer en un registro poco visible. El conflicto raramente entra como un gran momento revelador. En museos de arte suele manifestarse como irritación, vergüenza, cansancio o incomodidad sostenida. Este registro importa porque permite diagnosticar el dispositivo sin heroísmos y sin reducirlo a psicología individual. Ngai (2009) ayuda a tratar estos afectos menores como material analítico, y Zembylas (2015) recuerda que la incomodidad puede abrir aprendizaje y, a la vez, producir daño si se fuerza sin cuidado ni posibilidad real de respuesta. Por eso, en esta lectura, los procedimientos, límites y ritmos son parte del contenido, no un adorno de «buenas prácticas».

Una parte del bloqueo es institucional. Ideales valiosos como universalidad, serenidad o excelencia sostienen la identidad pública del museo y delimitan lo discutible. Cuando entran experiencias situadas, esos ideales pueden funcionar como freno. Berlant (2020) lo formula como optimismo cruel, el apego a

una promesa que se protege tanto que termina impidiendo su cumplimiento. Aquí no se trata de denunciar el ideal como hipocresía, sino de observar cómo opera en situaciones concretas, qué hace posible y qué vuelve impronunciable, y qué tipo de neutralidad produce cuando se invoca como regla.

En este contexto, el conflicto entra con frecuencia bajo la forma de la queja. No solo la queja formal, también la anticipada y la cotidiana, esa fricción pequeña que marca el umbral de lo aceptable. Ahmed (2021) propone leer la queja como información institucional porque deja ver procedimientos, límites y quién termina asumiendo el esfuerzo de sostener esos límites. Operativamente importa menos declarar escucha y más decidir qué se hace con esa información, si se ajustan reglas y dispositivos o si se deriva la fricción hacia educación como área amortiguadora.

La queja en un museo de arte rara vez es solo una opinión. Suele ser una disputa por credibilidad y por vocabulario, por quién puede hablar con autoridad y con qué palabras. Fricker (2017) nombra injusticia epistémica cuando se desautoriza a alguien como sujeto de conocimiento o cuando faltan recursos compartidos para interpretar una experiencia, de modo que lo vivido no encuentra forma reconocible dentro del marco común. Por eso aquí la redistribución de voz no se entiende como «invitar a participar», sino como un trabajo sobre condiciones de autoridad y sobre recursos de interpretación compartidos.

Este plano epistémico se cruza con una especificidad del museo de arte. La mirada no es natural, es una práctica aprendida, y el canon organiza lo visible. La historia social de la visión, en la línea de Berger (2000) y Baxandall (2017), permite situar esa dimensión disciplinar. Al mismo tiempo, las imágenes no son solo objetos pasivos de interpretación, sino que activan la respuesta y agencia cultural (Mitchell, 2005; Freedberg, 1992). Esta doble condición obliga a combinar debate con relectura del archivo sin convertir el método en monopolio, y sin disolver la especificidad histórico-artística en un puro intercambio de opiniones.

Por último, los públicos no se entienden aquí como una realidad dada de antemano. Cada mediación imagina un nosotros y unas reglas de participación. Warner (2008) permite pensar que esos públicos son efectos de interpelación y que, cuando ciertas experiencias no encajan en ese nosotros implícito, pueden formarse contrapúblicos. Un contrapúblico no es un público alternativo por preferencia estética, sino un público que se constituye en tensión con el dominante porque necesita otros marcos de sentido y otras reglas de legitimidad para poder intervenir. Esta variable importa porque una parte central de la incomodidad aparece cuando el público real no coincide con el público imaginado por el dispositivo.

4.2. Criterios de productividad y riesgo

El texto distingue incomodidad productiva de incomodidad improductiva por criterios operativos, no por intensidad emocional. La pregunta no es si el dispositivo incomoda, sino qué hace con lo que aparece cuando incomoda.

La incomodidad es productiva cuando abre trabajo interpretativo y deja huellas contrastables. Por ejemplo, cambios en vocabulario compartido, ajustes en la lectura de obras, redistribución sostenida de credibilidad, o reglas de conversación que hacen posible participar sin quedar reducido a desahogo, reacción u «opinión sin estatuto». Estas huellas no tienen que ser grandes transformaciones, basta con que sean legibles y se sostengan en el tiempo más allá del momento.

La incomodidad es improductiva cuando deriva en moralización, bloqueo, shock vacío o retirada, y también cuando produce daño sin posibilidad real de respuesta. Aquí no hay un juicio moral abstracto, hay una condición básica. Si el dispositivo no ofrece margen para elaborar la discrepancia, la fricción se convierte en castigo o en espectáculo. Por eso importan procedimientos, límites y ritmos, no como «cuidado»

declamativo, sino como condición de posibilidad para que la discrepancia no se convierta en violencia (Zembylas, 2015).

Un último criterio es la sostenibilidad. Un dispositivo puede producir efectos valiosos a corto plazo y ser inviable a medio plazo si depende de desgaste permanente, exposición excesiva o sobrecarga concentrada en un área. En ese caso, la incomodidad puede quedar «resuelta» solo a costa de quemar a quienes la sostienen. Esa deriva es un indicador institucional en sí misma.

4.3. Unidad de lectura

Para evitar una clasificación por formatos, el análisis se organiza por familias de práctica. En este artículo, una familia de práctica es un grupo de intervenciones que comparten una misma lógica de funcionamiento. Se agrupan por el tipo de problema que abordan en sala, por las mediaciones que ponen en marcha y, sobre todo, por cómo distribuyen la autoridad para interpretar. No se agrupan por su apariencia externa, visita, taller, encuentro profesional o dispositivo digital. El término no se usa en el sentido de comunidades de práctica, entendido como redes de aprendizaje entre profesionales. Se usa como una herramienta analítica para reconocer patrones de acción relativamente estables en el modo en que el Área de Educación diseña y sostiene situaciones de lectura pública del patrimonio.

Leer por familias de práctica permite mantener constante la pregunta al pasar de un caso a otro. Qué configuración se activó, qué reglas instaló, qué voces habilitó o desplazó, qué cuenta como evidencia, y qué tensiones y costes asumió cada parte para sostener el dispositivo. Esta unidad de análisis prepara el apartado siguiente, donde las intervenciones se describen como dispositivos que producen públicos y, en ocasiones, activan contrapúblicos, en función de las reglas de participación y de legitimidad que ponen en juego.

5. ESTUDIO DE CASO. FAMILIAS DE PRÁCTICA

A partir de aquí el texto aplica el marco anterior a un conjunto de intervenciones del Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. El objetivo no es inventariar acciones ni agruparlas por temas, sino reconstruir cómo operan los dispositivos cuando el conflicto entra en relación con el archivo. Cada subapartado describe una configuración concreta y observa cuatro cuestiones: qué reglas instala, qué tipo de participación habilita, qué autoridad interpretativa reparte y qué ocurre cuando aparece fricción. El interés está en el funcionamiento y en sus límites, en qué condiciones la incomodidad activa procesos de interpretación y conversación, y en cuáles deriva en bloqueo, moralización o desgaste.

5.1. Migración, asilo y refugio. Hospitalidad lingüística y lectura del exilio

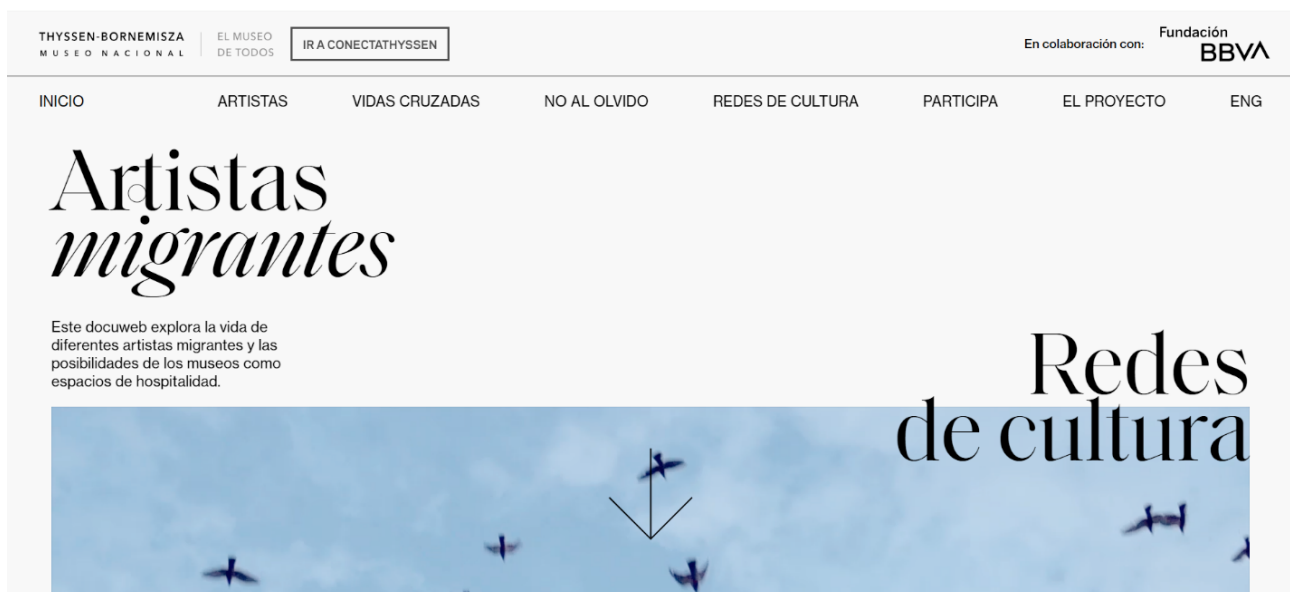
En esta familia, el conflicto no entra como una idea abstracta sobre diversidad. Entra como condición de acceso y como disputa por pertenencia. Y eso cambia el tipo de pedagogía posible. Un ejemplo nítido es **ACOGE**, un proyecto del Área de Educación orientado a apoyar el aprendizaje de español como «lengua de convivencia» en colaboración con asociaciones que acompañan a personas migrantes y solicitantes de asilo. Lo importante de este proyecto es la decisión que implica: la de asumir que el primer umbral que una persona en esta situación tiene que traspasar no es «saber de arte», sino poder estar en el museo. Al hacerlo, la visita se desplaza desde un régimen contemplativo, o de transmisión de conocimientos, hacia un régimen de hospitalidad, donde la lengua deja de ser herramienta escolar y pasa a ser infraestructura

de orientación, agencia y relación. Con ese enfoque aparece una incomodidad afectiva de baja intensidad, ligada a la inseguridad lingüística y a la exposición pública del error. A la vez surge una incomodidad institucional, porque cambian reglas tácitas de ocupación, ruido y ritmos, y se tensiona la liturgia patrimonial.

La segunda escena de esta familia de práctica aparece cuando el Área de Educación trabaja migración y asilo en formatos de conversación profesional pública. El ciclo **MIRADAS DIVERSAS** incluye un encuentro específico, **MIGRACIÓN, ASILO Y REFUGIO**, planteado como diálogo *online* para profesionales de museos, entidades del tercer sector y público general sobre el papel de las instituciones culturales en el trabajo con la comunidad migrante solicitante de asilo. Este tipo de formato desplaza la incomodidad hacia la institución. Obliga a responder a una pregunta que el museo clásico tiende a aplazar. Qué significa «abrirse» sin instrumentalizar a nadie, sin usar el conflicto como certificado de virtud y sin refugiarse en la neutralidad. Dicho sin retórica, aquí la incomodidad funciona como auditoría de procedimientos, alianzas y límites de la propia institución museal, no como emoción del visitante.

El docuweb **ARTISTAS MIGRANTES** se presenta como un recurso para explorar vidas en el exilio de autores presentes en la colección mediante piezas audiovisuales y otros materiales. Se anunció como el primer docuweb del museo, centrado en siete artistas obligados a migrar en el periodo de entreguerras y con una estructura digital pensada para enriquecerse con participación *online*. Aquí la incomodidad principal es interpretativa y epistémica. Es interpretativa porque el patrimonio deja de leerse sólo como estilo, autor o escuela y pasa a leerse como archivo de desplazamientos forzados, redes, pérdidas y recomposiciones culturales, es decir, como una historia social de las imágenes. Es epistémica porque ese giro obliga a renegociar qué cuenta como conocimiento legítimo dentro del museo. No basta con «saber historia del arte» en abstracto, importa qué vocabulario se ofrece para pensar exilio, frontera, recepción y pertenencia sin reducirlo a moraleja. Este dispositivo digital aporta además la ventaja práctica de permitir sostener capas de contexto, documentos, voces y recorridos no lineales sin depender de un único guion oral, algo difícil de mantener en sala.

Imagen 1. Portada del docuweb Artistas migrantes



Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

En esta familia, hospitalidad, conversación pública y lectura histórica del exilio operan como tres mecanismos complementarios para gobernar la fricción sin convertirla en etiqueta.

5.2. Género y canon. Reprogramar la mirada patrimonial

En esta familia, la incomodidad no la produce «hablar de feminismo» como tema, sino tocar el mecanismo duro del museo de arte, el canon como tecnología de visibilidad. La pregunta de partida es histórico-artística y, a la vez, pública: ¿qué cuerpos y qué autorías han sido representables, coleccionables y explicables dentro del relato patrimonial? y ¿qué parte de esa selección se ha naturalizado como «calidad» o «universalidad»? Cuando el Área de Educación entra ahí, no está decorando la colección con actualidad. Está interviniendo, con método, en cómo se aprende a mirar.

El dispositivo más clásico, y por eso mismo más eficaz en un museo tradicional, es el itinerario de lectura. **UN RECORRIDO PROPIO** aparece como una visita para público adulto que aborda la creación desde una perspectiva de género a partir de obras del museo, integrada en las visitas a la colección permanente. La decisión pedagógica consiste en insertarlo en la colección permanente, sin crear un espacio aparte; es decir, sin aislar esta perspectiva ni relegarla a un circuito específico para quienes se consideran previamente interesados en ella.

El segundo dispositivo cambia el marco. Ya no es solo lectura, es producción cultural alrededor de la colección. El proyecto **NOS+OTRAS EN RED** se presenta como un espacio permanente de creación y reflexión en torno a la colección, con participación de artistas mujeres, colectivos y asociaciones de mujeres, y del equipo educativo. Aquí la incomodidad epistémica se vuelve visible. La institución ya no decide en solitario qué cuenta como lectura válida de su patrimonio. Comparte agencia interpretativa con sujetos que históricamente han sido objeto de representación, pero no sujetos de autoridad. El riesgo es que la coautoría quede escénica si no tiene efectos en el dispositivo central, es decir, en las salas del museo, y por eso el proyecto culminó con una exposición de los procesos de reflexión sobre estos asuntos.

El tercer dispositivo conecta de forma directa con la historia del arte y con el conflicto social, la exposición y su mediación pública. La actividad **EXPLICACIÓN. PATRIARCADO**, desarrollada entre febrero y marzo de 2019, proponía visitas para un público adulto en torno a la exposición Patriarcado, explicitando la acción clave de activar una mirada crítica hacia la construcción de la historia del arte mediante el diálogo entre obras de las artistas Cristina Lucas y Eulàlia Valladosera. La mediación proponía contextualizar y ensayar relaciones entre obras desde nuevos puntos de vista, conectando la recepción del público con la exposición y con la colección permanente. La incomodidad productiva, aquí, consistía en aceptar que el canon se construye y, por tanto, se puede releer sin perder rigor. En este punto suele aparecer queja defensiva por parte del sistema, y eso vuelve visible el coste institucional de reprogramar el canon.

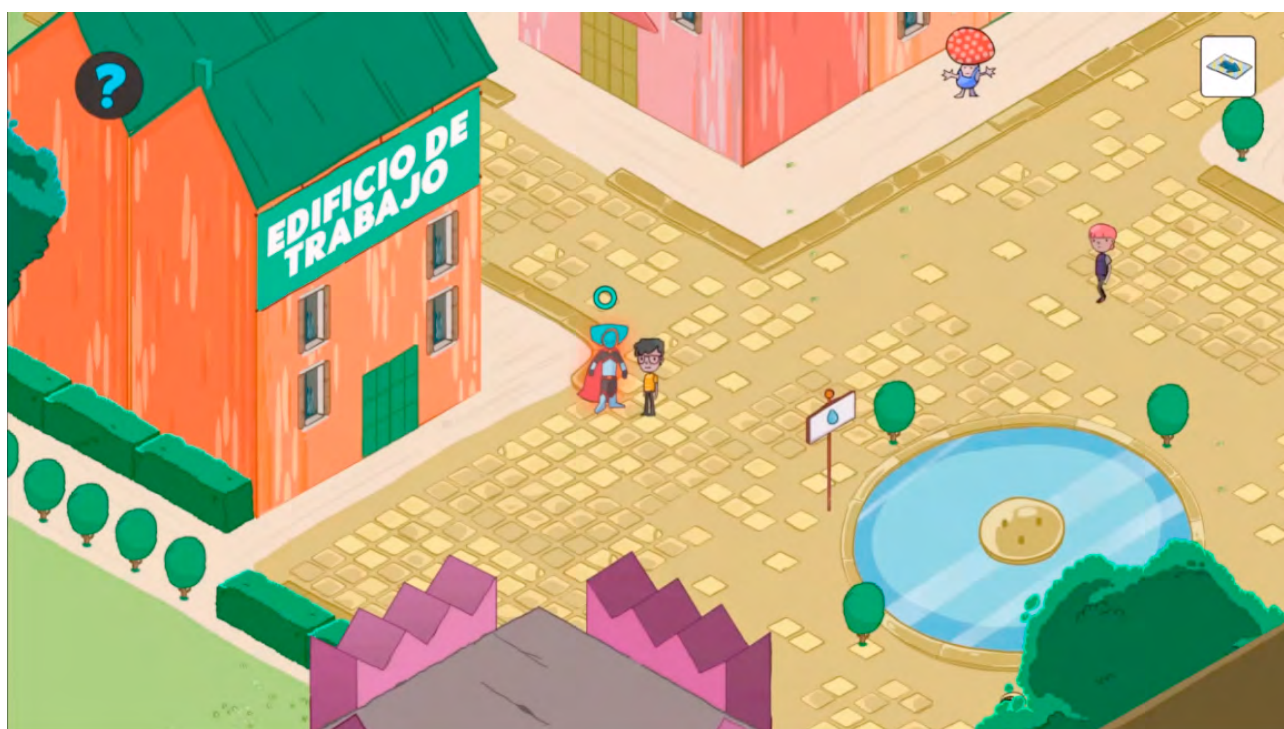
5.3. Accesibilidad y justicia de la lectura. Cuando el conflicto es el visitante estándar

En esta familia, el conflicto social no aparece como tema que el museo decide tratar. Aparece como evidencia incómoda. El museo también educa cuando excluye, porque define quién puede leer, a qué ritmo, con qué herramientas y con qué grado de autonomía. En un museo de arte, esa exclusión no es solo física. Es cognitiva, lingüística y sensorial y, en el fondo, histórico-interpretativa, porque la lectura del patrimonio requiere competencias aprendidas que la institución suele dar por supuestas. La incomodidad aquí no nace de una obra «polémica». Nace al reconocer que la normalidad museística es un diseño para ciertos cuerpos y ciertas alfabetizaciones, y que el resto queda gestionado como excepción.

Un primer dispositivo clave es **MUSEO FÁCIL**, un proyecto de accesibilidad cognitiva e iniciativa colaborativa orientada a crear y publicar una guía en lectura fácil vinculada a la colección. La guía, publicada en formato electrónico, explica la lectura fácil como adaptación textual, visual o de diseño para potenciar la accesibilidad cognitiva, y subraya que el trabajo se realiza con participación y validación de personas con dificultades de comprensión lectora, no como traducción unilateral del museo. Desde el punto de vista del Patrimonio Histórico-Educativo, esto no es un añadido comunicativo. Es una intervención en el núcleo de la función educativa patrimonial. Se trata de enseñar a leer el museo sin infantilizar y sin confundir rigor con jerga. La incomodidad dominante es epistémica y hace visible que la institución no solo muestra obras y distribuye relatos, también distribuye recursos interpretativos. Incorporar lectura fácil implica reconocer que el acceso al patrimonio no depende solo de «interés cultural», depende de condiciones de legibilidad que son sociales. El efecto es discreto y decisivo ya que el foco se desplaza desde «integrar colectivos» hacia rediseñar el museo como tecnología de comprensión.

El segundo dispositivo desplaza esa lógica a lo digital y a lo narrativo. **THE DEDAL GAMES**. Se trata de un videojuego inclusivo, resultado de un proceso colectivo vinculado a **MUSEO FÁCIL**, que se materializa en una aventura gráfica construida a partir de las comunidades participantes. El gesto es, por supuesto, pedagógico. El patrimonio no se rebaja solamente a un formato amable, se convierte en territorio de decisión, donde quienes participan fijan qué imágenes importan y cómo las recorren otros.

Imagen 2. Videojuego The dedal Game



Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Esta familia obliga a abandonar la figura del «visitante estándar» como centro del diseño y a asumir que la alfabetización patrimonial no es solo enseñar historia del arte. También es habilitar condiciones para leer con autonomía y agencia. **MUSEO FÁCIL** trabaja la legibilidad como derecho a comprender y **THE DEDAL GAMES** muestra que la accesibilidad también es forma cultural, narrativa, ritmo, elección y participación.

5.4. Ecosocial y crisis climática

En esta familia, el conflicto no entra como «tema ambiental» ni como sensibilización amable. Entra como condición de nuestra época y como choque entre el museo patrimonial y un presente en el que territorios, formas de vida y desigualdades del daño ya no pueden quedar fuera del marco de lectura. La incomodidad aparece cuando el museo reconoce que no basta con contemplar. Hay que situar, nombrar interdependencias y asumir consecuencias.

ORGANISMO, nuestro proyecto educativo sobre **Arte en ecologías críticas aplicadas**, es el caso central porque desplaza el museo hacia un régimen de ecologías críticas. No se limita a sumar actividades alrededor del clima. Reconfigura condiciones de aprendizaje al trabajar con temporalidades largas, alianzas, metodologías situadas y un vocabulario que obliga a leer el patrimonio desde relaciones de materia, energía, extractivismo y cuidado. La fricción no se resuelve con opiniones, se gobierna con método decidiendo qué lenguajes se vuelven legibles, qué experiencias cuentan como conocimiento y qué umbrales de complejidad se sostienen sin caer ni en jerga ni en consigna.

Imagen 3. Poster informativo de Organismo



Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

MUSARAÑA, nuestra comunidad de profesores innovadores, funciona como segundo anclaje porque permite ver cómo esa orientación se traduce en prácticas de proximidad y en pedagogías que cruzan escuela, barrio y museo. No se trata de «llevar público» al museo. Se trata de producir condiciones para que el museo sea un lugar donde se aprende a leer imágenes y relatos patrimoniales desde un presente materialmente tensionado, sin moralina y sin espectáculo y siempre teniendo en cuenta la transferencia de lo aprendido y experimentado por los profesores al aula.

La incomodidad dominante es institucional y epistémica. Institucional, porque obliga a decidir si lo ecosocial es una línea de actividades o un ajuste de procedimientos, alianzas y criterios de mediación. Epistémica,

porque el vocabulario legítimo ya no puede ser únicamente el de una historia del arte autocontenida. Sin renunciar al rigor, la lectura incorpora territorio, distribución desigual del daño y formas de vida. Si no, la crisis se estetiza y la institución se protege detrás de una serenidad ficticia. En términos transferibles para el Patrimonio Histórico-Educativo, aquí lo educativo no es solo mediación de contenidos. Es producción de condiciones, legibilidad, ritmo, cuidado, alianzas y continuidad. En definitiva, es creación de proyectos compartidos entre el museo y la escuela. Cuando esas condiciones existen, la incomodidad puede ser productiva porque activa lectura histórica del presente sin convertir el patrimonio en decorado. Cuando no, el conflicto se convierte en consigna o se evacúa como tema externo que no altera el dispositivo museo.

5.5. Decolonialidad y memoria colonial. Releer el archivo sin convertirlo en consigna

Aquí la fricción se juega en el corazón del museo patrimonial, el archivo visual como dispositivo de legitimación. El conflicto no aparece solo cuando se «habla de colonialismo», aparece cuando el museo acepta que parte de su iconografía y de sus modos de relato han contribuido a naturalizar jerarquías de mundo. La incomodidad no es un sermón, es el momento en que el visitante descubre que lo que parecía paisaje neutral era un régimen de mirada. Esta familia tiene dos gestos complementarios. Uno, intervenir desde educación en la propia arquitectura del museo, haciendo del museo un lugar donde se discute cómo se produce conocimiento en sala, quién habla y desde dónde. **LECCIÓN DE ARTE**, una exposición sobre arte y educación comisariada por el equipo educativo fue un precedente clave en esa lógica, no por introducir lenguajes artísticos y pedagógicos contemporáneos, que también, sino por reconfigurar las sala como espacios de aprendizaje, fricción y performatividad, con la educación como comisariado y no como servicio auxiliar de lo curatorial.

El segundo gesto es más frontal y legible en términos de disputa pública. **LA MEMORIA COLONIAL EN LAS COLECCIONES THYSSEN-BORNEMISZA** plantea explícitamente la huella del poder colonial en la iconografía del museo y lo hace desde una relectura del propio archivo, no desde un discurso externo que usa la colección como ilustración. Eso desplaza la incomodidad hacia el terreno que importa en Patrimonio Histórico-Educativo, qué se considera evidencia, qué se considera contexto, qué se consideraba «belleza» sin coste, y qué se vuelve ahora discutible sin perder método. La incomodidad principal es interpretativa y pública-institucional. Interpretativa, porque obliga a releer imágenes idílicas como parte de una historia de violencia, comercio y jerarquías. Institucional, porque anticipa que llegará queja, presión y lectura reputacional, y aun así el museo decide sostener el marco con herramientas de mediación, incluidas guías didácticas concebidas como marcos ontológicos, y criterios, no con retirada ni propaganda.

5.6. Violencia y testimonio. Cuando el museo se vuelve espacio de exposición del daño

En esta familia, el conflicto no se tramita como debate de ideas, sino como exposición a material que activa dolor, polarización y disputa moral inmediata. La pregunta educativa no es qué opinión se genera, sino qué condiciones se ponen para que el museo no confunda mostrar con explicar, ni explicar con domesticar. La incomodidad no es opcional, porque el material rompe el lugar cómodo del espectador ilustrado.

Un caso claro es **GAZA A TRAVÉS DE SUS OJOS**, una exposición en colaboración con UNRWA, con fotografías que documentan la vida en Gaza desde el inicio de la escalada de violencia de 2023. Aquí la incomodidad es afectiva e institucional. Afectiva, porque el material produce duelo, impotencia, fatiga y rabia y desborda el repertorio habitual del museo de arte. Institucional, porque el conflicto tiende a traducirse en queja, exigencias de neutralidad y acusaciones de propaganda.

Imagen 4. Exposición Gaza a través de sus ojos



Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

En este tipo de dispositivo, la educación no puede limitarse a acompañar. Tiene que gobernar el desacuerdo, fijar reglas de conversación, ofrecer contexto sin clausurar la interpretación y cuidar el umbral de daño sin caer ni en censura ni en espectáculo. Si se gestiona bien, esta familia muestra algo incómodo y útil. La institución patrimonial puede asumir una función pública de testimonio sin convertir el conflicto en virtud performativa, siempre que responda con procedimiento y continuidad y no con improvisación.

5.7. Sexualidades e identidad. Educación afectivo-sexual

Esta familia aborda un conflicto que rara vez aparece como «tema» en un museo de arte, pero que atraviesa cuerpos, escuela y espacio público. La fricción no está en nombrar la diversidad, está en hacerla trabajable sin paternalismo y sin ese gesto típico de «tolerancia» que en realidad mantiene intacta la jerarquía del museo.

Aquí encaja el proyecto **D_SEA. DIVERSIDAD, SEXUALIDADES, ARTE**, una colaboración entre el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid, el Área de Educación del Museo del Prado, el Área de Educación del Thyssen y varios institutos de enseñanza de Madrid, orientada a desarrollar metodologías de investigación para trabajar educación afectivo-sexual a través del arte.

La incomodidad dominante es epistémica e interpretativa. Epistémica, porque obliga a reconocer como conocimiento legítimo experiencias que el museo suele tratar como «biografía» u «opinión privada». Interpretativa, porque reconfigura la lectura de imágenes y relatos artísticos desde preguntas de deseo,

norma y pertenencia, sin reducirlo a moraleja. El riesgo es la moralización o el gesto reputacional. La oportunidad es más seria, producir condiciones para que jóvenes y docentes trabajen con lenguaje, escucha y criterio, y que el museo aprenda a sostener conversación pública sin esconderse tras la neutralidad.

5.8. Acción social y gobernanza de la fricción. Cuando lo educativo deja de ser «programa» y se vuelve relación

Si migración, género o accesibilidad pueden presentarse como líneas temáticas, la acción social en un museo nacional funciona más bien como arquitectura de relación. Es el punto en el que la institución deja de pensar solo en visitantes y empieza a trabajar con personas y colectivos que viven desigualdad material, simbólica o de acceso cultural. También es el punto en el que la educación deja de ser únicamente un dispositivo de interpretación para convertirse en un dispositivo de hospitalidad sostenida. En la lógica del Patrimonio Histórico-Educativo esto es clave, porque desplaza la pregunta. Ya no es solo qué aprende el público. Es qué condiciones de aprendizaje produce la institución, y quién asume el coste cuando esas condiciones no existen.

En esta familia, la incomodidad principal no nace de una imagen concreta. Nace del desmontaje del visitante ideal como unidad de medida. El museo clásico presupone autonomía, tiempo, familiaridad con códigos, capacidad de lectura y una relación relativamente despreocupada con el espacio. La acción social, y dentro de nuestra programación esto se ve claro en programas como **HECHO A MEDIDA**, vuelve visible que esa normalidad es un privilegio de diseño. Y fuerza una decisión estratégica. O se trata a esos públicos como excepción asistencial, o se asume que la excepción revela un problema estructural del dispositivo museo. Este artículo trabaja con la segunda opción, porque es la única que permite generar conocimiento transferible sin caer en caridad cultural.

A partir de ahí, la fricción se gobierna en tres capas. Una de acceso, donde la educación negocia condiciones, tiempos, acompañamientos, ritmos y alianzas, redefiniendo qué significa poner el patrimonio en circulación pública. Otra de autoridad, donde se decide quién habla, con qué legitimidad y qué tipo de conocimiento cuenta, sosteniendo la especificidad de la lectura histórico-artística sin convertirla en monopolio del sentido y sin reducir los saberes situados a anécdota (Fricker, 2017). Y una tercera de gobernanza, donde la institución decide si trata el conflicto como dato o como amenaza. En acción social la queja funciona como barómetro permanente, y leerla como información permite ver umbrales, bloqueos y costes desplazados (Ahmed, 2021).

Esta familia permite ver una distinción decisiva. La educación puede quedar como parachoques que absorbe fricción para que el dispositivo central no cambie, o puede operar como infraestructura de ajuste institucional. La diferencia es organizativa y afecta a sostenibilidad, legitimidad y continuidad. Con esto queda montado el banco de pruebas para la discusión. La incomodidad no es un efecto, es una señal de ajuste o de fallo del dispositivo patrimonial, y la educación aparece como la unidad que organiza vida pública, negocia autoridad y vuelve gobernable la fricción sin convertirla en propaganda (Warner, 2008; Sedgwick, 2003).

6. DISCUSIÓN

¿Qué nos enseña el caso Thyssen para el Patrimonio Histórico-Educativo? En ese punto, la discusión deja de ser abstracta. Se ve exactamente dónde un guion, una norma de sala o un reparto de turnos cambia el tipo de público que el museo hace posible.

El caso muestra que el conflicto no se añade al patrimonio como tema; emerge cuando se tocan regímenes de visibilidad y hábitos de mirada estabilizados por el museo. La contribución educativa es histórico-interpretativa. Reprograma la lectura del archivo visual y desplaza la discusión hacia condiciones de legibilidad y autoridad para leer (Baxandall, 2017; Berger, 2000; Mitchell, 2005). En los casos (de DESEA a ORGANISMO, pasando por otras intervenciones) la clave no es el «tema», sino cómo se reconfigura la situación de lectura.

La incomodidad es más útil cuando se entiende como una fricción menor y persistente. La irritación o el cansancio señalan desajustes entre archivo y presente y permiten ver cuándo un dispositivo hace posible una interpretación sostenida en el tiempo y cuándo, por el contrario, deriva en bloqueo o moralización (Ngai, 2009). La educación opera también como clima interpretativo, como conjunto de reglas de conversación y como umbral de daño. Esto tiene una consecuencia directa para la gobernanza: quién decide, con qué información y con qué margen de ajuste cuando la fricción escala.

Institucionalmente, parte de la «prudencia» es apego a ideales de universalidad, serenidad o neutralidad que pueden funcionar como freno. El optimismo cruel describe la paradoja sin moralizar. Lo deseado sostiene la estructura que impide su promesa (Berlant, 2020). El punto no es abandonar ideales, sino ponerlos a prueba en procedimientos y criterios reales.

El conflicto entra como queja y la queja informa sobre umbrales y costes. Ahí se ve si educación queda como unidad de contención o si actúa como infraestructura de ajuste que produce aprendizaje institucional (Ahmed, 2021). Redistribuir voz no equivale a redistribuir credibilidad; sin efectos en el dispositivo central, la participación se vuelve escénica y el coste se paga en sostenibilidad del equipo y responsabilidad institucional (Fricker, 2017; Warner, 2008).

La aportación de educación es, por tanto, doble. Hace trabajo público con los visitantes y hace trabajo de ajuste con la institución. Ese ajuste institucional es una de las funciones más importantes, menos visibles y reconocidas que un Área de Educación puede aportar a su institución patrimonial: la pedagogía interna. Entendida esta como laboratorio e interfaz del museo en su relación con la sociedad o la propia escuela.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

En un museo de arte, los conflictos sociales aparecen cuando se tensionan regímenes de visibilidad y hábitos de mirada. La incomodidad no es provocación ni virtud moral; es un indicador operativo de desajuste entre archivo, marcos heredados y experiencias situadas, y obliga a decidir cómo se gobierna el desacuerdo para producir lectura histórica y responsabilidad pública (Ngai, 2009). También sería pertinente contrastar con otros museos, otras colecciones y otras arquitecturas de autoridad, para aislar qué es específico del caso Thyssen y qué es patrón de campo. En todos ellos, la variable crítica es la sostenibilidad. Si la institución delega el coste de incomodar en educación como unidad de contención, el aprendizaje queda ligado al esfuerzo invisible del equipo y se agota. Si, en cambio, asume ajustes en reglas, comunicación y reparto de autoridad interpretativa, la incomodidad deja de ser un «servicio» y pasa a ser responsabilidad institucional compartida.

Para el Patrimonio Histórico-Educativo, el caso sugiere cuatro criterios. Salir del falso dilema neutralidad/posicionamiento y diseñar condiciones para tramitar desacuerdos; sostener el rigor histórico-artístico como herramienta de acceso y no como coartada de exclusión (Baxandall, 2017; Berger, 2000;

Mitchell, 2005); tratar la participación como redistribución de credibilidad y recursos interpretativos, no como invitación a hablar sin consecuencias (Fricker, 2017); y leer la queja como información institucional para ajustar procedimientos y responsabilidades sin desplazar costes hacia educación o hacia colectivos vulnerabilizados (Ahmed, 2021).

Los límites del estudio son claros. Acceso parcial a procesos internos y sesgo hacia lo documentado públicamente. Futuras investigaciones podrían añadir observación sistemática y comparación con otros museos patrimoniales. Con todo, la conclusión es transferible. Una pedagogía de la incomodidad solo es defendible cuando se formula como trabajo sobre mirada, autoridad y vida pública, y cuando el conflicto se gobierna con condiciones, no con gestos cosméticos fruto en muchos casos de tendencias y efímeras modas.

FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i: Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE. También es resultado del proyecto de investigación: Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación de profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9781478022336>
- Baxandall, M. (2017). *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento*. Ampersand.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta*. Cátedra.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.
- Mitchell, W. J. T. (2005). *What do pictures want? The lives and loves of images*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226245904.001.0001>
- Ngai, S. (2009). *Ugly feelings*. Harvard University Press.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822384786>
- Warner, M. (2008). *Públicos y contrapúblicos*. Museu d'Art Contemporani.
- Zembylas, M. (2015). «Pedagogy of discomfort» and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1039274>