

PRESENTACIÓN. NARRATIVAS DISIDENTES, PATRIMONIOS CONTROVERSIALES E INTERSECCIONALIDAD CRÍTICA: EXPERIENCIAS DESDE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y LOS MUSEOS

*Presentation. Dissident narratives, controversial heritage and
critical intersectionality: experiences from history education and museums*

María del Mar Felices de la Fuente*

Universidad de Almería

<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

María del Mar Simón García

Universidad de Castilla-La Mancha

<https://orcid.org/0009-0005-7967-9531>

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-9272-5177>

En las últimas décadas, el concepto de museo ha experimentado una amplia transformación que ha puesto en cuestión sus prácticas, definiciones y valores tradicionales. Así, estas instituciones, concebidas inicialmente como espacios depositarios del patrimonio cultural y expresión del proyecto ilustrado, han incorporado nuevas funciones en respuesta a las necesidades sociales, culturales y tecnológicas contemporáneas. De este modo, el museo ya no es un mero lugar de depósito de objetos y generador de verdades absolutas, sino que se ha convertido en un espacio de mediación social y de conflicto. El museo, en la actualidad, es una institución atravesada por disputas ideológicas que afectan a decisiones curatoriales, educativas y de representación (Moreno y Ferreras, 2026).

En estas transformaciones ha desempeñado un papel esencial el Consejo Internacional de Museos (ICOM), quien ya desde la década de los años setenta planteó la función social del museo, como institución para el desarrollo cultural. Desde este enfoque, el museo es definido como una institución al servicio de la sociedad, accesible e inclusiva, que está comprometida con el fomento de la diversidad y la sostenibilidad, así como con la investigación y la conservación (ICOM, 2022). Contempla además la participación de las comunidades, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos. En esta misma línea se ha manifestado el MINOM (Movimiento Internacional por una

* **Correspondencia a / Corresponding author:** María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España) – marfelices@ual.es – <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Cómo citar / How to cite: Felices de la Fuente, María del Mar; Simón García, María del Mar; Gómez Carrasco, Cosme Jesús (2026). «Presentación. Narrativas disidentes, patrimonios controversiales e interseccionalidad crítica: experiencias desde la educación histórica y los museos», *Cabás*, 35, 8-18. (<https://doi.org/10.1387/cabas.28532>).

Recibido: 22 abril, 2026; aceptado: 24 abril, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Nueva Museología), una organización afiliada al ICOM, que ha apostado igualmente por una profunda renovación a la hora de mostrar las piezas de los museos y de generar narrativa alternativas a través de ellas, convirtiendo la museología en un medio para el desarrollo de las poblaciones (Gómez, Lago y Rebollo, 2024).

Estos cambios experimentados por las instituciones museísticas, que apuestan por integrar temas incómodos en sus relatos, como las deudas coloniales, las políticas de restitución y reparación, las fronteras, los desplazamientos, los feminismos o las memorias de violencia (Moreno y Ferreras, 2026), están íntimamente ligados a las nuevas tendencias en educación histórica, las cuales proponen una enseñanza que no se limite únicamente a la transmisión de datos, sino que fomente el pensamiento histórico y la conciencia histórica en la ciudadanía (Wallace-Casey, 2017). Para ello, la implementación de metodologías activas y participativas, basadas en el método del historiador y el trabajo de los conceptos de segundo (Seixas, 2017) y tercer orden (Alven, 2021) serán esenciales. El alumnado necesita aproximarse a los hechos históricos relevantes (relevancia histórica) a través del análisis de fuentes y evidencias, de causas y consecuencias, de cambios y continuidades, adoptando una perspectiva histórica y siendo consciente de la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2013). Junto a ello, trabajar temáticas y problemas con perspectiva histórica, ayuda asimismo a la adquisición de conciencia histórica, pues permite comprender cómo los hechos del presente se explican en conexión con el pasado (Van Boxtel, Grever y Klein, 2015; Duquette, 2015).

Bajo este prisma, los museos se convierten en laboratorios pedagógicos donde se analizan las conexiones entre pasado y presente, permitiendo que sus visitantes dejen de ser simples espectadores, para pasar a convertirse en agentes críticos capaces de interpretar fuentes y cuestionar relatos oficiales. Las nuevas prácticas educativas en museos incorporan, por tanto, aprendizajes basados en metodologías activas y de indagación, así como el uso de nuevas tecnologías, que implican el manejo de objetos originales, la formulación de hipótesis, la reflexión y la resolución de problemas (Gómez, Rebollo, Lago y Moreno, 2024).

Desde esta perspectiva, son numerosas las experiencias e investigaciones relacionadas con el uso de objetos y restos materiales del pasado en museos, para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en estudiantes (Altintas y Yenigül, 2020). Al respecto, el alumnado que visita estos espacios (presencial o virtualmente) puede aprender historia, pero también puede implicarse en los procesos de construcción de la historia, a través del análisis e interpretación de fuentes y piezas de museos (Martinko & Luke, 2018). Siguiendo los principios del MINON, los museos contribuyen además a generar conciencia histórica a través de la difusión de nuevas narrativas del pasado, que implican reinterpretar sus piezas y colecciones para ofrecer relatos más críticos e inclusivos con colectivos y culturas ignoradas hasta el momento (Gómez, Rebollo, Lago y Moreno, 2024). Estos principios, como señalaron Lucas Palacios y Delgado Algarra (2022), están en la base de la nueva museología, pero también de la educación histórica actual, pues desde estos dos ámbitos se apuesta por establecer relaciones más democráticas e interactivas, y por construir conocimientos que contribuyan al aprendizaje de la ciudadanía.

Como señalan Gosselin y Livingston (2016), los museos preservan e interpretan el pasado, pero también adquieren un especial compromiso y responsabilidad con la educación, tal y como reconoce la UNESCO, que contempla la función social de los museos para el desarrollo y la integración social (Gómez-Hurtado, Cuenca-López y Borghi, 2020). En esta misma línea, recientemente se ha publicado el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2025), que reconoce el rol vital que desempeña la cultura y las artes para reimaginar y transformar la educación, así como para promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este contexto, en sus modalidades de ejecución, se apuesta por la expansión de los entornos de aprendizaje, incluyendo en ellos los museos —que deben ser accesibles para todas las personas—, y por el desarrollo profesional de los docentes para incluir la educación cultural y artística,

utilizando la investigación para desarrollar la formación del profesorado. Se demanda, pues, de una mayor capacitación de los docentes para la selección de métodos de enseñanza y contenidos, que provengan del sector de la cultura y que favorezcan la adquisición de competencias para la vida.

Junto a la adopción de nuevas metodologías y enfoques didácticos y pedagógicos para la enseñanza de la historia, otro de los principales enfoques propuestos para la educación histórica es el tratamiento de problemas sociales relevantes o temas controvertidos que evidencien las tensiones, la diversidad de intereses y de perspectivas (en el pasado y en el presente), y la necesidad de apostar por la resolución pacífica de conflictos (Santisteban, 2019; Ortega-Sánchez, Castellví y González-Monfort, 2024). Esta perspectiva, apuesta por una educación para la convivencia, la justicia social y el respeto por los Derechos Humanos. En el contexto del tratamiento de lo problemático o incómodo para formar en ciudadanía, abordar patrimonios controversiales resulta igualmente relevante para este proceso. Estos patrimonios, impregnados de violencia, opresión o exclusión, definen su valor no tanto por su naturaleza en sí, sino por la carga simbólica y social que proyectan en el presente (Estepa-Giménez y Martín-Cáceres, 2020). Suelen vincularse además a pasados traumáticos, procesos de opresión o episodios de violencia, como guerras, dictaduras, colonialismo o esclavitud, entre otros, y provocan debate sobre su permanencia y significado actual, enfrentando diferentes visiones del mundo.

El patrimonio controversial puede ayudar a visibilizar a otros sujetos y grupos, como mujeres, minorías, excluidos, clases trabajadoras, etc., y ofrecen una magnífica oportunidad didáctica, pues obligan a quien los observa a cuestionarse acerca de quién lo produjo y por qué (intencionalidad), a quién representa y a quién excluye, permitiendo además entender que un mismo elemento puede tener significados radicalmente opuestos para distintos grupos sociales (multiperspectiva). Sin duda, se convierte en un potente recurso para la formación ciudadana, la educación histórica y la generación de compromiso ético (Arroyo-Mora, Cuenca-López y Martín-Cáceres, 2025).

Pese al amplio potencial de este tipo de contenidos, lo cierto es que tradicionalmente, tanto las escuelas como los museos han neutralizado estos conflictos para evitar fricciones sociales (Iglesias y López-Facal, 2015). Incluso hoy en día, en las escuelas, supone un acto revolucionario abordar determinados temas, dependiendo de cuál sea el contexto en que se haga (López Zurita y Felices de la Fuente, 2023). Sin embargo, las propuestas más recientes abogan y apuestan claramente por una «pedagogía de la incomodidad», de carácter progresista, que promueva derechos y contribuya a mirar el mundo con otros ojos. Esta perspectiva, ya postulada por autores como Boler (1999), sugiere que lo controversial no debe ocultarse, sino que debe utilizarse como una oportunidad epistemológica para pensar colectivamente desde la tensión y la diferencia. Abordar lo incómodo, como ya señaló Fanon (2011), implica analizar los escenarios de tensión y de disputa de poder, implica despertar las mentes, desaprender lo aprendido y reaprender de otro modo para sumar esfuerzos a la creación de sociedades más justas, donde cada vez es más urgente crear nuevas conciencias frente a las exigencias economicistas de nuestro sistema neoliberal (Martínez Martínez, 2014).

Para que la educación histórica en museos cumpla con su función democratizadora, es imperativo generar narrativas disidentes o alternativas, que no solo impliquen incorporar grupos históricamente silenciados en el relato, sino que también desafíen la estructura misma del discurso hegemónico. Sabemos que las narrativas que habitualmente siguen reproduciendo los currículos, los materiales educativos y los relatos producidos por estudiantes y docentes, siguen estando impregnados de estereotipos propios de la narrativa nacional, que no se adapta a las necesidades que surgen de los contextos multiculturales que presiden en la actualidad las aulas (VanSledright, 2008). En aras a crear narrativas alternativas y no hegemónicas, autores como Gómez, Rebollo, Lago y Moreno (2024), apuestan por revisar la historia social y económica que tuvo su esplendor a mediados del siglo xx, y por integrar en mayor medida una «historia

desde abajo» como la planteada por Thompson (1989) y continuada más adelante en nuestro país por autores como Fontana (1997) o, más recientemente, por Rey Castelao (2021), entre otros.

Trabajar con narrativas alternativas implica integrar en ellas a la colectividad y a grupos sociales habitualmente alejados del relato escolar, como son mujeres, minorías, esclavos o personas en situación de dependencia, entre otros, los cuales han adoptado un mayor protagonismo en las normativas educativas actuales, lo que justifica aún más su presencia. Por lo que respecta a los museos, el trabajo con este tipo de narrativas se ha hecho patente en el desarrollo de proyectos y programas educativos (Liang, Morón y Sanahuja, 2024; Clover y Sanford, 2024), y en recientes investigaciones como la desarrollada en nuestro país por Fernández y Martínez (2025), quienes apuestan por repensar los museos «desde abajo», haciendo propuestas que incluyan tanto a la gente corriente en cualquier manifestación de sus formas de vida, como a las producciones de «otras» culturas consideradas subalternas. En su obra abordan preocupaciones que ocupan actualmente a los museos, como la necesidad de repensar estas instituciones ante la crisis ecosocial, la tensión entre progreso y desarrollo, la práctica curatorial, las epistemologías feministas o la crítica decolonial.

En esta misma línea, se han discutido las visiones nacionalistas y etnográficas de las exposiciones (González, 2012), y se ha iniciado un proceso de decolonización de los museos que implica realizar un trabajo crítico de transformación radical de los marcos de saber y poder que los estructuran. Como señalan Moreno y Ferreras (2026), «no se trata tan solo de dar lugar a las voces indígenas, afrodescendientes o subalternas dentro de un sistema que las ha negado históricamente, sino de reconocer que ese sistema se ha construido sobre su exclusión activa» y esto, como apuntan los autores, no solo se soluciona con la inclusión de diversidad de colectivos, sino que implica un trabajo institucional de largo alcance, lleno de tensiones, contradicciones y aspectos difíciles de gestionar, que suponen dejar de pensar la decolonialidad como contenido, para pensarla como conflicto constituyente, y como un proceso inacabado de revisión constante.

Es precisamente aquí, en estos procesos que invitan a repensar las estructuras que sustentan las desigualdades en nuestras sociedades, donde el enfoque de la interseccionalidad crítica se vuelve indispensable, ya que permite entender que las desigualdades no son generadas por categorías aisladas, sino que estas se cruzan y refuerzan mutuamente generando exclusión (Massip y Castellví, 2019). Aspectos como la clase social, el género, la racialización, la edad, las capacidades o la identidad sexual, se entrelazan para configurar experiencias humanas. Al aplicar este marco en el museo o en los contextos educativos, se logra rescatar la memoria de la colectividad y de las sociedades desde su diversidad (Tefera, Powers and Fischman, 2018). Ya no se trata de contar la «historia oficial», política e institucional, sino de mostrar como las personas migrantes, los esclavos, el trabajado femenino o las identidades no normativas han sido motores de cambio y resistencia. Se trata además de preguntarse quién está representado o excluido de los relatos artísticos e históricos, por qué, y qué relatos se perpetúan. Desde una perspectiva interseccional es posible detectar las dinámicas de exclusión que suelen quedar invisibilizadas, adoptando así una responsabilidad ética para transformar las relaciones que construimos en nuestro entorno (Ferreras, 2024).

Es evidente que la unión entre educación patrimonial y educación histórica tiene como meta última la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y democrática. De hecho, en las últimas décadas, se han multiplicado los estudios que han explorado las conexiones entre estos tres ámbitos (Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez, 2021), mostrando el amplio potencial formativo y educativo que puede ofrecer la conexión entre la educación formal y no formal. De este modo, educación histórica y museos, tienen en nuestros días un firme compromiso con la cultura democrática y los derechos culturales (Consejo de Europa, 2016; Castro-Fernández, Lago y López-Facal, 2025). En ambos casos, están llamados

a comprometerse con una educación crítica, que debe ir más allá de presentar objetos (en el caso de los museos) o enseñar contenidos (en el caso de los contextos educativos). Al contrario, deben fomentar un pensamiento reflexivo que cuestione los dogmas establecidos, las estructuras de poder y sometimiento, y los sistemas que los perpetúan desde hace siglos. Esto implica, ineludiblemente, abordar cuestiones incómodas, como injusticias sociales, colonialismo, desigualdades, vulneración de derechos, explotación o crisis climática. Analizar críticamente estos temas permitirá atender convenientemente a las necesidades y tensiones de nuestro mundo, para comprenderlas mejor y actuar en consecuencia.

Junto a todo ello, en un contexto global marcado por la desinformación y los discursos de odio, las escuelas y los museos deben actuar como un baluarte de la democracia, promoviendo la convivencia y el respeto de los Derechos Humanos. A través del análisis *in situ* de recursos patrimoniales y el diálogo con lo incómodo, los estudiantes y el público general pueden desarrollar la capacidad de reconocer las estructuras de poder y actuar como agentes de cambio social en su propio presente.

En definitiva, con este monográfico se ha pretendido crear un foro de discusión a través de estudios, experiencias e investigaciones basadas en la representación de narrativas disidentes y temas sociales controvertidos en museos y otros centros de interpretación del patrimonio, y su vinculación con la enseñanza de la historia y con el enfoque de interseccionalidad crítica. 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 tanto en el desarrollo del pensamiento histórico —a través del análisis e interpretación de fuentes y de la simulación del método del historiador—, como en la adquisición de competencias en conciencia histórica, que permitan reflexionar sobre las conexiones entre el pasado y presente y abordar narrativas alternativas y patrimonios controvertidos. Además, planteamos la necesidad de rescatar las narrativas de la colectividad, unidas a 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 las sociedades en su diversidad y pluralidad. El objetivo es mostrar investigaciones sobre experiencias docentes en Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación del Profesorado y educación no formal en conexión con los equipos educativos de museos. Unas experiencias que parten de situaciones de aprendizaje y de representación de narrativas que pivotan sobre la diversidad —sexual y de género, funcional, identitaria—, la desigualdad y la interseccionalidad —económica, de género, derivada de minorías sociales o de ciclo de vida—, así como la violencia, el conflicto, las migraciones o la construcción democrática y de derechos.

Este monográfico reúne un total de nueve aportaciones procedentes de diversos contextos educativos, tanto formales como no formales. En primer lugar, se incluyen dos trabajos de carácter más reflexivo, que analizan la integración de estas narrativas alternativas en el espacio museístico. A continuación, se presentan siete investigaciones desarrolladas en los distintos ámbitos educativos que abordan el uso del patrimonio como fuente y recurso para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, así como para la generación de diálogo y la construcción de vínculos emocionales e identitarios con el territorio.

En este marco, el dossier se abre con el artículo de Rufino Ferreras Marcos, responsable del Área Educativa del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. En su contribución analiza cómo se abordan los conflictos sociales en el ámbito museístico sin recurrir a una supuesta neutralidad ni convertir el compromiso en una mera etiqueta reputacional. Para ello, propone un marco de «pedagogías de la incomodidad» que permite distinguir entre fricción productiva y otras formas de intervención como la moralización, la provocación vacía o el bloqueo del debate. El enfoque metodológico combina el análisis documental con entrevistas, lo que posibilita reconstruir los procesos de toma de decisiones en torno al diseño de propuestas, la distribución de autoridad interpretativa y la construcción de públicos. En conjunto, esta aportación se sitúa en la

intersección entre el patrimonio histórico-artístico y la función histórico-educativa del museo, estableciendo un sólido punto de partida para el resto de los trabajos del monográfico.

Siguiendo con esta línea de reflexión, el volumen prosigue con la aportación de Avelina Miquel Lara, Sara González Gómez y Pablo Álvarez Domínguez, desde la Universidad de las Islas Baleares y la Universidad de Sevilla. En este trabajo se analiza la incorporación de la perspectiva queer en los museos pedagógicos universitarios (MPU) españoles, reconociéndolos como espacios con un notable potencial educativo y transformador. A partir de una revisión teórica centrada en la museología crítica y queer, complementada con una aproximación empírica de carácter exploratorio a once MPU, las autoras y el autor identifican tanto prácticas inclusivas como vacíos significativos en la representación de la diversidad sexual y de género. Sobre la base de este análisis, se proponen diversas orientaciones dirigidas a la formación del personal, la revisión de los discursos museográficos, la colaboración con colectivos LGTBIQIA+ y el desarrollo de políticas inclusivas. Todo ello con el objetivo de contribuir a la consolidación de los MPU como espacios seguros, críticos y socialmente transformadores.

Tras estas aportaciones de carácter más reflexivo, el monográfico da paso a un segundo bloque centrado en investigaciones desarrolladas en contextos educativos. Estos trabajos se presentan de manera secuenciada según las etapas educativas —Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior relacionada con la formación inicial del profesorado—, lo que permite ofrecer una visión articulada y progresiva de las propuestas.

En este contexto, el bloque se inicia con una experiencia didáctica llevada a cabo en Educación Primaria, basada en la creación de un museo por parte de alumnado en torno al patrimonio inmaterial, empleando para ello la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Las autoras, Raquel Casanovas-López y Arasy González Milea, de la Universidad de Zaragoza, analizan propuestas didácticas orientadas a fomentar una valoración positiva del patrimonio inmaterial aragonés. Asimismo, el estudio examina la importancia que el alumnado atribuye a este tipo de patrimonio y su relación con la institución museística. Los resultados aportan información relevante sobre su nivel de conocimiento y sus percepciones, especialmente, en lo relativo a la conceptualización del museo y a la contextualización de los artistas, a través de la creación de un producto tangible que articula el proceso de aprendizaje.

Tras esta experiencia centrada en Educación Primaria, el monográfico avanza hacia el ámbito de la Educación Secundaria con la aportación de Norberto Reyes-Soto, Sara Ramos Zamora y José Ignacio Ortega Cervigón, de la Universidad Complutense de Madrid. Este trabajo, contextualizado en el marco de una metodología mixta aplicada a una muestra de estudiantes de Educación Secundaria en Bolonia (Italia), presenta los resultados obtenidos de grupos de discusión enmarcados en un proceso de investigación-acción participativa, analizados mediante el software Atlas.ti. El estudio explora el potencial educativo de los elementos cognitivos, afectivos y emocionales que emergen en la relación entre patrimonialización y vínculo, a través de un proyecto centrado en el origen controvertido de los pórticos boloñeses. Los resultados evidencian cómo el proceso de patrimonialización «desde abajo» basado en la construcción de vínculos, favorece el descubrimiento de una huella vivencial y afectiva, así como la articulación de relaciones significativas entre identidad, memoria y sentido de pertenencia. En este sentido, se reivindica la integración del componente humano, afectivo y emocional de los procesos educativos, frente a enfoques excesivamente centrados en lo digital o virtual. El encuentro empático, tal y como señalan los autores, contribuye a generar una red de lazos significativos que vinculan a la persona con el patrimonio, el territorio, la comunidad y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

A continuación, el monográfico se adentra en el ámbito de la Educación Superior con un conjunto de cinco trabajos centrados en la formación inicial del profesorado. Estas aportaciones presentan la implementación de programas educativos, diseñados de manera colaborativa entre investigadores/as,

docentes y profesionales de museos, en los que las obras de arte y los recursos museísticos se emplean como fuentes primarias y evidencias históricas. El objetivo común es promover en el futuro profesorado la construcción de discursos históricos alternativos, alejados de las grandes narrativas hegemónicas de la historia política y militar. En este marco, desde la Universidad de Murcia y en colaboración con las áreas educativas de instituciones como el Museo Arqueológico Nacional, el Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira y el Museo Arqueológico de Alicante, Juan Ramón Moreno-Vera, María Jesús Rubio-Visiers, Asunción Martínez Llano y Gema Sala Pérez presentan un estudio centrado de los resultados de un programa formativo implementado en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. El trabajo aborda específicamente la identificación de estereotipos y roles de género en torno al trabajo históricamente masculinizado. Para ello, se adopta una metodología mixta que combina el análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas del alumnado participante. Los resultados evidencian que los futuros docentes son capaces de utilizar e interpretar de manera adecuada las fuentes históricas procedentes de museos, identificando los principales estereotipos y desigualdades de género que han afectado a las mujeres en ámbitos laborales tradicionalmente asociados a lo masculino. De este modo, la propuesta refuerza el potencial de los recursos museísticos como herramientas clave para el desarrollo de una mirada crítica y socialmente comprometida con la enseñanza de la historia.

En esta misma línea de trabajo en torno a la formación inicial del profesorado, la siguiente aportación, firmada por Belén Castro-Fernández, María Sabiote González y Ana Moreno Rebordinos —desde la Universidad de Santiago de Compostela, el IES Foramontanos de Cantabria y el Área de Educación del Museo del Prado, respectivamente—, aborda la limitada conciencia sobre la violencia machista que existe entre el profesorado en formación. A partir de un diseño descriptivo de carácter exploratorio, el estudio implementa una actividad basada en el aprendizaje por problemas, con una muestra de 139 estudiantes procedentes tanto del Grado en Educación Primaria, como del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. Los objetivos se centran en identificar las percepciones del futuro profesorado sobre la violencia contra las mujeres —comparando niveles formativos— y analizar en qué medida esta intervención contribuye al desarrollo de una conciencia histórica del fenómeno. Los resultados evidencian avances en la capacidad argumentativa del alumnado, especialmente en el nivel de Máster; sin embargo, también ponen de manifiesto importantes limitaciones que invitan a una reflexión crítica. Asimismo, la vinculación entre la violencia machista y los procesos históricos resulta débil, aunque mejora tras la intervención. Esta evolución pone de relieve tanto el potencial de la intervención, como la necesidad de integrar de forma más continuada el enfoque histórico. A ello se suma la persistencia de mecanismos como la invisibilización, la normalización o la minimización, que dificultan la comprensión estructural del problema. En conjunto, el estudio concluye que la formación inicial del profesorado en igualdad, coeducación y perspectiva de género sigue siendo insuficiente, y que resulta imprescindible avanzar hacia enfoques críticos e interseccionales que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía comprometida con la justicia social.

Dando continuidad a estas aportaciones centradas en la formación docente y en el desarrollo de una mirada crítica sobre problemáticas sociales, se presenta el trabajo elaborado por María del Mar Felices de la Fuente, Marcos Rebollo Fidalgo, Encarna Lago González y Lucía Fernández Rodríguez, desde la Universidad de Almería, el IES Valle del Saja y en colaboración con la Rede Museística Provincial de Lugo. El presente estudio analiza los resultados de una propuesta formativa para futuros docentes de Educación Primaria, que aborda las migraciones como fenómeno histórico e integra actividades centradas en el uso de fuentes de museos para favorecer el pensamiento y la conciencia histórica. Los resultados muestran un impacto positivo en la comprensión de las migraciones como derecho básico y también como fenómeno histórico, aunque se detectan ciertos prejuicios y limitaciones en las habilidades críticas y argumentativas de los participantes. Se subraya la necesidad de seguir trabajando problemáticas socialmente relevantes desde una perspectiva histórica, promoviendo la adquisición de conocimientos y el

desarrollo de competencias históricas. Todo ello resulta clave no solo para mejorar las capacidades críticas y argumentativas del futuro profesorado, sino también para contribuir a la formación de una ciudadanía democrática, inclusiva y comprometida, capaz de hacer frente a fenómenos como la desinformación, el auge del populismo o los discursos de odio hacia las personas migrantes.

Siguiendo esta misma línea de trabajo, María del Mar Simón García, Alfonso Cebrián Rey y Ramón Cózar Gutiérrez, desde la Universidad de Castilla-La Mancha y el IES Histórico Bachiller Sabuco de Albacete, presentan un estudio que analiza el impacto de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo», dirigida a estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y, orientada al desarrollo de competencias históricas y ciudadanas mediante el uso de fuentes primarias y obras museísticas. La propuesta, centrada en el aprendizaje basado en problemas, evalúa los conocimientos previos del alumnado, su evolución durante el proceso y los resultados finales. Los primeros análisis evidencian una comprensión básica en torno a los riesgos y derechos laborales, aunque con limitaciones críticas y argumentativas. En este sentido, el estudio pone de manifiesto que una lectura acrítica de los objetos museísticos y de las obras de arte limita su potencial educativo. En definitiva, los resultados muestran que abordar los derechos laborales desde una perspectiva histórica y social no solo permite comprender las luchas obreras del pasado, sino que también contribuye a fortalecer una conciencia crítica sobre las condiciones laborales actuales. Todo ello resulta fundamental en la formación de un profesorado comprometido con la justicia social. Las conclusiones refuerzan, así, la necesidad de profundizar en estrategias didácticas que integren el análisis crítico de fuentes visuales y patrimoniales, la alfabetización histórica y la conexión entre el pasado y el presente, como ejes clave para una educación histórica significativa y socialmente relevante, en línea con las aportaciones previas del monográfico.

Como cierre de este bloque centrado en la formación inicial del profesorado y el desarrollo del pensamiento histórico a través de problemas sociales, se presenta la contribución de María de la Encarnación Cambil Hernández, Félix González Chicote, Raquel Sánchez Ibáñez y Eloisa del Alisal Sánchez, desde la Universidad de Granada, el IES Margarita Salas de Seseña (Toledo), la Universidad de Murcia y el Museo de la Memoria de Andalucía (Fundación La Caixa), respectivamente. Este estudio presenta los resultados de una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de las minorías sociales en la historia de España, con el objetivo de favorecer la adquisición de competencias propias del pensamiento histórico. La investigación se desarrolla con una muestra de 111 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, quienes elaboran narrativas históricas como producto final del proceso de aprendizaje. Los resultados evidencian que el 88,2 % del alumnado participante incorpora de manera efectiva competencias de pensamiento histórico en sus producciones, lo que pone de manifiesto el potencial de este tipo de propuestas para promover una comprensión más compleja, inclusiva y crítica del pasado. En este sentido, el trabajo subraya la necesidad de diseñar e implementar experiencias didácticas que, además de desarrollar dichas competencias, contribuyan a visibilizar a colectivos tradicionalmente marginados en los relatos históricos. Desde esta perspectiva de la enseñanza de la historia, la inclusión de estas minorías como sujetos históricos se presenta como una estrategia especialmente significativa para promover una comprensión crítica del pasado y del presente. La recuperación de estas experiencias permite cuestionar narrativas oficiales construidas desde la exclusión, al tiempo que facilita el análisis de los procesos históricos de discriminación, persecución y negación de derechos que han afectado a distintos grupos étnico-religiosos a lo largo del tiempo. Se concluye que es necesario el diseño e implementación de propuestas similares, que fomenten la adquisición de competencias de pensamiento histórico y profundicen en colectivos sociales minoritarios en la historia.

En conjunto, las contribuciones de este monográfico ponen de relieve el potencial de la educación histórica y de los museos para proponer narrativas más inclusivas, críticas y socialmente comprometidas. La incorporación de perspectivas disidentes, el abordaje de patrimonios controversiales y el enfoque

interseccional evidencian la necesidad de revisar los relatos tradicionales ampliando los sujetos, las voces y los problemas que conforman nuestra comprensión del pasado. Al mismo tiempo, los trabajos presentados subrayan tanto las posibilidades como los retos existentes, especialmente, en relación con el desarrollo del pensamiento histórico, la conciencia histórica y la formación del profesorado. Estos desafíos abren líneas de trabajo futuras que invitan a seguir profundizando en propuestas didácticas y museográficas que conecten pasado y presente, que den visibilidad a colectivos históricamente marginados y que fomenten el diálogo, la empatía y la ciudadanía democrática (Gómez, Lago y Rebollo, 2024). En definitiva, este monográfico aspira a contribuir al debate académico y educativo sobre el papel de la educación histórica y los museos en la construcción de sociedades más justas e inclusivas, ofreciendo tanto marcos teóricos como experiencias prácticas que puedan servir de referencia para investigadores, docentes y profesionales del ámbito patrimonial.

FINANCIACIÓN

Este monográfico es resultado de los proyectos de investigación: «Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación» (PID2024-155318NB-C31); «Educación histórica para combatir los discursos de odio y favorecer la cohesión social» (PID2024-155318NB-C32); y «Educación histórica en una sociedad multicultural» (PID2024-155318NB-C33), todos ellos integrados en el proyecto coordinado: «Educación histórica, interseccionalidad crítica y cultura democrática» (PID2024-155318NB-C3), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

BIBLIOGRAFÍA

- Altintas, I. N. y Yenigül, Ç. K. (2020). Active Learning Education in Museum. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), 120-128. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20380>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box? Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro Del Pasado* (12), 245-263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Arroyo Mora, E., Cuenca López, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2025). Historical and Heritage Learning in Early Childhood Education: Developing Citizenship Through Controversial Heritages. *Social and Education History*, 14(2) pp. 109-132. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.16553>
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotion and Education*. Routledge.
- Castro-Fernández, B., Lago González, E. y López-Facal, R. (2025). Transformar el museo desde la acción educativa. Experiencias desarrolladas en la Rede Museística Provincial de Lugo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 86-100. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32425>
- Clover, D. y 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 (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Recuperado a partir de: <https://rm.coe.int/16806ccc0d>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(26). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>

- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Erickson and P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Estepa-Giménez, J. and Martín-Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: A way to educate in a critical and participative citizenship. In E. J. Delgado-Algarra and J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 43-55). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch003>
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica (3.ª ed.).
- Fernández Polanco, A. y Martínez, P. (2025). *En busca del pueblo. Cultura material y museos*. Akal.
- Ferreras, R. (2024). *EducaThyssen. Interseccionalidad como práctica educativa*. Recuperado a partir de: <https://www.educathyssen.org/centro-estudios/educacion-museos/educathyssen-interseccionalidad-como-practica-educativa>
- Fontana, J. (1997). Los campesinos en la historia. Reflexión sobre un concepto y unos prejuicios. *Historia Social* (28), 3-11.
- Gómez, C. J., Lago, E. y Rebollo, M. (Eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro.
- Gómez, C. J., Rebollo, M., Lago, E. y Moreno, A. (2024). Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria, *Revista Eiverna* (16), 18-37. <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>
- Gómez-Hurtado, I., Cuenca-López, J. M. y 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>
- González, M. (2012). Historical Narratives in the Colonial, National and Ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain. In M. Carretero, M. Asensio y M.ª Rodríguez (Eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 239-256). IAP. <https://doi.org/10.1108/978-1-61735-937-820251021>
- Gosselin, V. y Livingstone, P. (2016) (Eds.). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press. <https://doi.org/10.59962/9780774830638>
- ICOM (2022). *New Museum Definition Adopted at the 26th ICOM General Conference*. Recuperado a partir de: <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>
- Iglesias, R. y López-Facal, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales* (52), 119-133. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Liang, T., Morón Velasco, M. y 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 artística para la inclusión social* (19), e90618, 1-10. <https://doi.org/10.5209/arte.90618>
- López Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. del M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>

- Lucas-Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *Reseñas de la enseñanza de la Historia* (20), 11-31. Recuperado a partir de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4033>
- Martínez Martínez, B. E. (2019). Saberes y educación desde un proyecto decolonial: hacia una pedagogía de la incomodidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67-68), 165-180. Recuperado a partir de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340180>
- Martinko, M. y 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>
- Massip Sabater, M. y Castellví Mata, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clio: History and History Teaching* (45), 139-154. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458646
- Moreno Rebordinos, A y Ferreras Marcos, R. (2026). *Museo, todavía*. Akal.
- Ortega-Sánchez, D., Castellví Mata, J. y González-Monfort, N. (Eds.) (2024). *Enseñar el conflicto: perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2617>
- Rey Castelao, O. (2021). *El vuelo corto. Mujeres y migraciones en la Edad Moderna*. USC.
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado* (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, St. Berger, and M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Handbook. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Tefera, A. A., Powers, J. M. y Fischman, G. E. (2018). Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. *Review of Research in Education*, 42(1), 7-17. <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>
- Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera de Inglaterra*. Crítica.
- UNESCO (2025). UNESCO Framework for Culture and Arts Education: implementation guidance. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://doi.org/10.54675/APCF2495>
- Van Boxel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. In 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. Recuperado a partir de: <https://www.jstor.org/stable/20185114>
- Wallace-Casey, C. D. (2017). Deepening historical consciousness through museum fieldwork: Implications for community-based history education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.52289/HEJ4.200>