

ISSN 1989-5909

35

Junio 2026

Cabás

Revista Internacional
sobre Patrimonio
Histórico-Educativo



EHU

Directores:

Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
José Miguel Saiz Gómez (CRIEME)

Consejo Editorial:

Luis M. Naya (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Secretaría de Redacción y Técnica.
Carlos Sanz (Universidad Complutense de Madrid). Coordinación de Sección.
Irati Amunarriz (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Xisca Comas (Universitat des Illes Balears). Coordinación de Sección.
Karmele Artetxe (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Francesca Pizzigoni (Universidad de Turín, Italia).
Juri Meda (Universidad de Macerata).
Marguerite Figeac-Monthus (Universidad de Burdeos, Francia)
Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla).



Cabás es el órgano científico de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* y ha sido editada hasta diciembre de 2023 por el *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, Polanco del Gobierno de Cantabria. A partir de 2024 se edita por el Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), con el apoyo del Gobierno de Cantabria, de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

© UPV/EHU Press
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 1989-5909

Directores:

Paulí Dávila Balsera (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
José Miguel Saiz Gómez (CRIEME)

Consejo Editorial:

Luis M. Naya (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Secretaría de Redacción y Técnica.
Carlos Sanz (Universidad Complutense de Madrid). Coordinación de Sección.
Irati Amunarriz (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Xisca Comas (Universitat des Illes Balears). Coordinación de Sección.
Karmele Artetxe (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea). Coordinación de Sección.
Francesca Pizzigoni (Universidad de Turín, Italia).
Juri Meda (Universidad de Macerata).
Marguerite Figeac-Monthus (Universidad de Burdeos, Francia)
Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla).

Comité científico internacional:

Alejandro Mayordomo (Universitat de València).
Ana Ascenzi (Universidad de Macerata y presidenta de la Sociedad Italiana de Patrimonio Storico Educativo, Italia).
Antonio Gomes Ferreira (Universidad de Coimbra, Portugal).
Antony Hourdakís (Universidad de Creta, Museo de la Educación, Grecia).
Bernat Sureda (Universitat des Illes Balears).
Bienvenido Martín Fraile (Universidad de Salamanca).
Branko Sustar (Museo de la escuela de Eslovenia, Eslovenia)
Carmen Sanchidrián (Universidad de Málaga).
Cristina Menezes (Universidad de Campinas, Brasil).
Cristina Morandini (Universidad de Turín, Italia).
Delphine Campagnole (exdirectora del Museo Nacional de la Educación de Rouen, Francia).
Francisco José Medina Pérez (IES La Salle FMB de Arcos de la Frontera).
Inmaculada González (Universidad de Huelva).
M.^a del Mar del Pozo (Universidad de Alcalá de Henares).
M.^a Joao Mogarro (Universidade de Lisboa, Portugal).
M.^a José Martínez Ruiz-Funes (Universidad de Murcia).
M.^a José Rebollo (Universidad de Sevilla).
Marta Brunelli (Università de Macerata, Italia).
Mathias Rösch (Schulmuseum Nürnberg, Alemania).
Nayra Llonch Molina (Universitat de Lleida).
Olaiá Fontal (Universidad de Valladolid).
Pedro Luis Moreno (Universidad de Murcia).
Simonetta Polenghi (Università di Sacro Cuore, Milán, Italia).
Teresa Rabazas (Universidad Complutense).

Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo está indexada en las siguientes bases de datos y sistemas de evaluación internacionales.

Bases de datos internacionales de la especialidad



Bases de datos internacionales multidisciplinares



Sistemas de evaluación internacionales



Bases de datos nacionales de la especialidad



Bases de datos y catálogos nacionales multidisciplinares



Sistemas de evaluación nacionales



Otras bases de datos y repositorios



ÍNDICE

Monográfico

Narrativas disidentes, patrimonios controversiales e interseccionalidad crítica: experiencias desde la educación histórica y los museos

Presentación. Narrativas disidentes, patrimonios controversiales e interseccionalidad crítica: experiencias desde la educación histórica y los museos <i>Presentation. Dissident narratives, controversial heritage and critical intersectionality: experiences from history education and museums</i>	
María del Mar Felices de la Fuente, María del Mar Simón García, Cosme Jesús Gómez Carrasco .	8
Pedagogías de la incomodidad: El Museo Nacional Thyssen-Bornemisza ante los conflictos sociales desde la educación <i>Pedagogies of discomfort: Thyssen-Bornemisza National Museum in the face of social conflicts</i>	
Rufino Ferreras Marcos	19
Hacia una museología crítica y queer en los museos pedagógicos universitarios españoles <i>Towards a Critical and Queer Museology in Spanish University Pedagogical Museums</i>	
Avelina Miquel Lara, Sara González Gómez, Pablo Álvarez Domínguez.	33
Cultura local, patrimonio inmaterial aragonés y museos: cuando la enseñanza formal encuentra a la educación informal <i>Local culture, aragonese intangible heritage and museums: when formal teaching meets non formal education</i>	
Arasy González-Milea, Raquel Casanovas-López	49
La huella vivencial y afectiva del vínculo en el proceso de patrimonialización <i>The experiential and emotional imprint of the bond in the heritage-making process</i>	
Norberto Reyes, Sara Ramos, José Ignacio Ortega.	71
Aprender mediante la historia del arte: análisis de roles laborales y estereotipos de género en un programa de formación inicial del profesorado <i>Learning through art history: analysis of job roles and gender stereotypes in an initial teacher training programme</i>	
Juan Ramón Moreno-Vera, María Jesús Rubio-Visiers, Asunción Martínez Llano, Gema Sala Pérez	89
Violencia de género. Resultados de una experiencia en la formación del profesorado <i>Gender-Based Violence. Results from a teacher training experience</i>	
Belén Castro-Fernández, María Sabiote González, Ana Moreno Rebordinos	105

Museos, educación histórica y migraciones. Narrativas renovadas para una convivencia democrática <i>Museums, Historical Education and Migration. Renewed Narratives for Democratic Coexistence</i> M. ^a del Mar Felices de la Fuente, Marcos Rebollo Fidalgo, Encarna Lago González, Lucía Fernández Rodríguez	121
Trabajo, museos y educación histórica. Narrativas alternativas para una conciencia ciudadana <i>Work, Museums and Historical Education. Alternative Narratives for Civic Consciousness</i> María del Mar Simón García, Alfonso Cebrián Rey, Ramón Cózar Gutiérrez	136
Una propuesta didáctica para enseñar las minorías sociales en España desarrollando el pensamiento histórico <i>A teaching proposal for teaching about social minorities in Spain by developing historical thinking</i> María de la Encarnación Cambil Hernández, Félix González Chicote, Raquel Sánchez Ibáñez, Eloisa del Alisal Sánchez	152

Artículos

Los museos pedagógicos como espacios para la reflexión: una revisión sistemática <i>Pedagogical Museums as Spaces for Reflection: A Systematic Literature Review</i> Carla Torres Seguí, Sara Bagur Pons, Xavier Motilla Salas	167
La inteligencia artificial al servicio del patrimonio. Uso de un <i>chatbot</i> para fomentar la comprensión y la conexión emocional con el patrimonio educativo <i>Artificial intelligence at the service of heritage. A qualitative study aimed at designing an educational chatbot</i> Ana Gracia-Gil, Estefanía Monforte-García.	201

Reseña bibliográfica

Martínez Ruiz-Funes, M. ^a José, Marín Murcia, José Pedro y Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di) (2026). <i>History of Educational Objects. Biographies and complementary approaches</i> . Lecce: Pensa Multimedia Antonio Viñao Frago	220
--	-----



Monográfico

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

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 narrativas 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 Red 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 Boxtel, 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>

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-gatazka neutraltasunean babestu gabe eta konpromisoa izen onaren etiketa bihurtu gabe. Deserosotasunaren pedagogien esparru bat proposatzen da, tirabira emankorra moralizaziotik, probokazio hutsetik edo eztabaidaren blokeotik bereizteko. Ikuspegiari dagokionez, dokumentuen analisia eta elkarrizketak uztartzen dira diseinuari buruzko erabakiak, agente 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

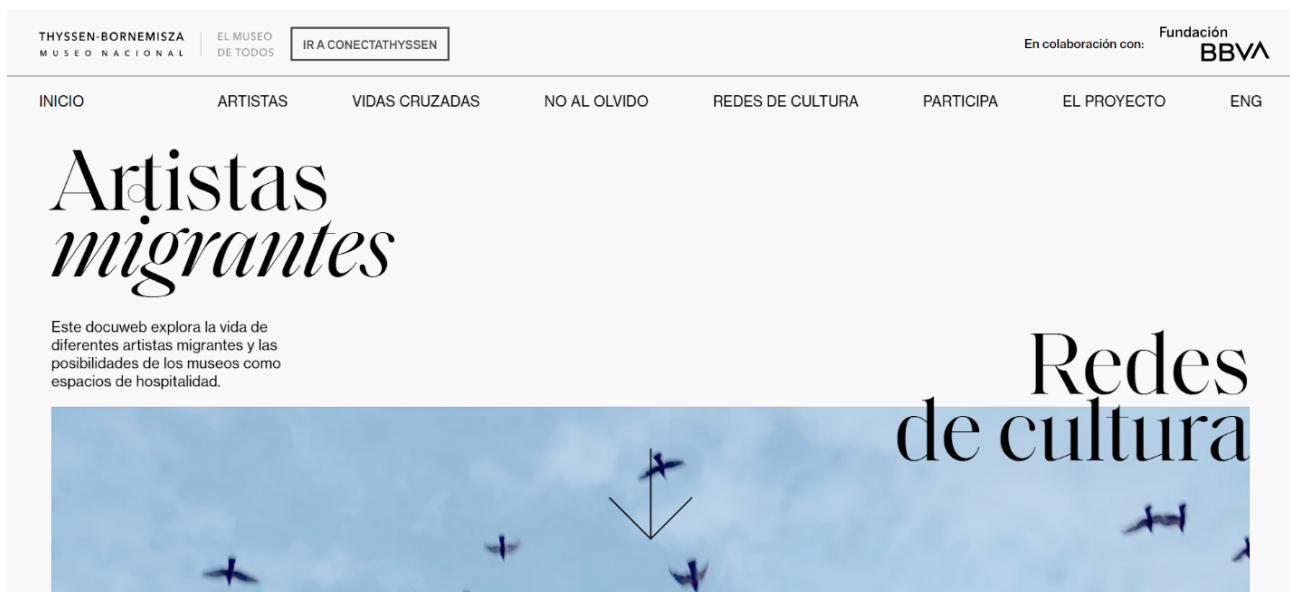
En esta familia, el conflicto no entra como una idea abstracta sobre diversidad. Entra como condición de acceso y como disputa por pertenencia. Y eso cambia el tipo de pedagogía posible. Un ejemplo nítido es **ACOGE**, un proyecto del Área de Educación orientado a apoyar el aprendizaje de español como «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 Valldosera. 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.

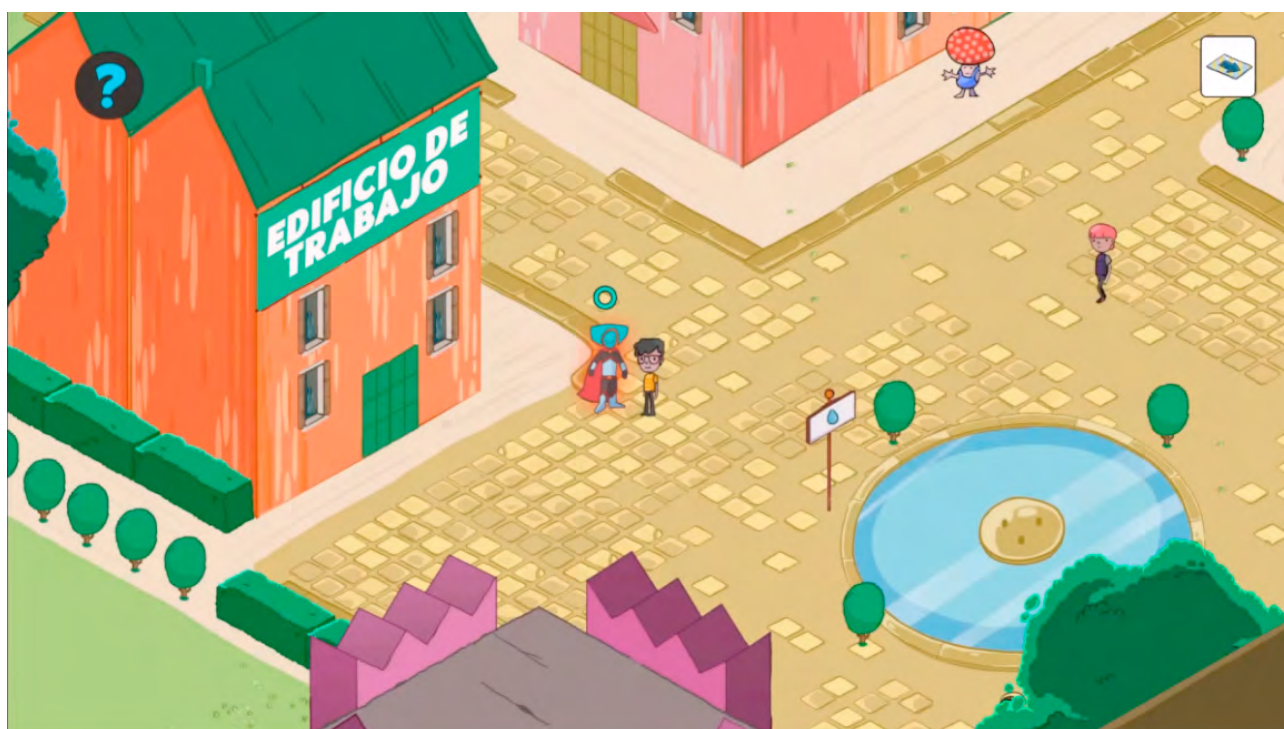
5.3. Accesibilidad y justicia de la lectura. Cuando el conflicto es el visitante estándar

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>

HACIA UNA MUSEOLOGÍA CRÍTICA Y QUEER EN LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES

*Towards a Critical and Queer Museology
in Spanish University Pedagogical Museums*

Avelina Miquel Lara*

Universidad de las Islas Baleares
<https://orcid.org/0000-0003-1585-8707>

Sara González Gómez

Universidad de las Islas Baleares
<https://orcid.org/0000-0002-2246-2535>

Pablo Álvarez Domínguez

Universidad de Sevilla
<https://orcid.org/0000-0003-0538-2565>

Palabras clave

Museología queer
Museos pedagógicos
universitarios
Patrimonio Educativo
Diversidad sexual y
de género
Narrativas disidentes

RESUMEN: Este trabajo analiza la incorporación de la perspectiva queer en los museos pedagógicos universitarios (MPU) españoles, reconociéndolos como espacios con potencial transformador y educativo. A partir de una revisión teórica sobre la museología crítica y queer, complementada con una aproximación empírica de carácter exploratorio a once MPU, se identifican prácticas inclusivas y vacíos en la representación de la diversidad sexual y de género. El artículo, enmarcado en narrativas disidentes e interseccionalidad crítica, presenta experiencias internacionales y estrategias de *queering the museum* como referentes. En base al análisis realizado, se proponen orientaciones relacionadas con la formación del personal, la revisión de discursos, la colaboración con colectivos LGTBIQIA+ y el desarrollo de políticas inclusivas, con el objetivo de favorecer la consolidación de los MPU como espacios seguros, críticos y socialmente transformadores.

Keywords

Queer museology
University pedagogical
museums
Educational heritage
Sexual and gender
diversity
Dissident narratives

ABSTRACT: This paper analyses the incorporation of a queer perspective in Spanish university pedagogical museums (MPU), recognising them as spaces with educational and transformative potential. Based on a theoretical review of critical and queer museology, complemented by an exploratory empirical approach to eleven MPUs, the study identifies inclusive practices as well as gaps in the representation of sexual and gender diversity. Framed within dissident narratives and critical intersectionality, the article presents international experiences and *queering the museum strategies* as reference points. On the basis of the analysis carried out, a set of guidelines is proposed concerning staff training, the revision of museum narratives, collaboration with LGTBIQIA+ communities, and the development of inclusive policies, with the aim of strengthening the role of MPUs as safe, critical and socially transformative spaces.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Avelina Miquel Lara. Universidad de las Islas Baleares (España) – Avelina.miquel@uib.eu – <https://orcid.org/0000-0003-1585-8707>

Cómo citar / How to cite: Miquel Lara, Avelina; González Gómez, Sara; Álvarez Domínguez, Pablo (2026). «Hacia una museología crítica y queer en los museos pedagógicos universitarios españoles», *Cabás*, 35, 33-48. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28145>).

Recibido: 22 diciembre, 2025; aceptado: 24 abril, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Gako-hitzak

Queer museologia
Unibertsitateetako
museo pedagogikoak
Hezkuntza-ondarea
Sexu- eta genero-
aniztasuna
Narratiba disidenteak

LABURPENA: Lan honetan, queer ikuspegia Espainiako unibertsitateetako museo pedagogikoetan (UMP) nola txertatzen den aztertzen da, eraldaketarako eta heziketarako potentzialtasuna duten espaziotzat hartzen diren aldetik. Museologia kritiko eta queer-ari buruzko berrikuspen teoriko batetik abiatuta eta, horren osagarri, hamaika UMPren azterketa enpirikoa eginda, sexu- eta genero-aniztasunaren irudikapenean egiten diren jardun inklusiboak eta hutsuneak identifikatzen dira. Narratiba disidenteen eta interseksionalitate kritiko baten esparruan, queering the museum estrategiak eta nazioarteko esperientziak aurkezten dira artikuluan, erreferente gisa. Egindako azterketan oinarrituta, hainbat orientabide proposatzen dira langileen prestakuntzarekin, diskurtsoen berrikuspenarekin, LGTBQIA+ kolektiboekiko lankidetzarekin eta politika inklusiboen garapenarekin lotuta, betiere UMPak espazio gero eta segurua, kritikoagoak eta sozialki eraldatzaileagoak izan daitezzen.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar hoy de diversidad implica reconocer los procesos históricos de exclusión que han modelado nuestras instituciones culturales. En los museos, la diversidad afectivo-sexual emerge como un campo de revisión crítica que interpela tanto las narrativas expositivas como las estructuras de poder que las sostienen. La museología contemporánea ha comenzado a incorporar la perspectiva LGTBQIA+ a través de modelos más inclusivos y democráticos. El International Council of Museums (ICOM) viene demostrando en los últimos tiempos un claro compromiso con la diversidad sexual y de género. Un ejemplo es la presencia de representantes del colectivo LGTBQIA+ en su pódcast oficial *Museums and Chill*. Por otro lado, ha colaborado con el *American LGBTQ+ Museum en la promoción del Queer Legacies Project*, proyecto centrado en la recuperación y preservación de las memorias de personas mayores del colectivo LGTBQIA+. Además, la Revista de la sección española del ICOM ha publicado dos números monográficos sobre diversidad sexual (Cuesta Davignon, 2013, 2019). Asimismo, en 2020 colaboró con el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS), que organizó el webinar *Diálogos Patrimonio y Museos: una mirada LGBTQ+*.

En Italia, la filial del ICOM ha creado un grupo de trabajo específico sobre género y derechos LGBTQIA+, que promueve seminarios, publicaciones y rutas patrimoniales con enfoque queer, como *Queering Rome*. En junio de 2024 organizó el webinar *Musei, genere e queerness* centrado en reflexionar sobre el papel transformador de los museos a través de narrativas no normativas.

A nivel europeo, destaca la labor de NEMO, *Network of European Museum Organisations*. Esta red independiente publicó en 2024 una guía de orientación para museos europeos con el objetivo de garantizar que todas las personas se sientan bienvenidas a través de políticas inclusivas que contemplen la perspectiva LGBTQIA+ en sus colecciones, discursos, personal y programación. Por su parte, la *American Alliance of Museums* (AAM) editó la guía *Welcoming guidelines for inclusive exhibition* (2019). En una línea similar, la *LGBTQ Alliance of the American Alliance of Museums* difundió en 2022 una guía práctica dirigida a museos, archivos y otras instituciones culturales, con el fin de representar, de manera respetuosa e inclusiva, las historias de personas trans y de género diverso (LGBTQ Alliance of the American Alliance of Museums, 2022).

En el caso español, la incorporación de la perspectiva queer en los ámbitos social, cultural y educativo sigue siendo un proceso en construcción. Aunque la legislación patrimonial no incluye referencias específicas al patrimonio LGTBQIA+, sí existen algunas alusiones en leyes autonómicas sobre igualdad (Fernández-Paradas, 2020). España cuenta, en general, con un marco normativo avanzado en materia de diversidad, como refleja la aprobación del matrimonio igualitario en 2005 y, más recientemente, la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Sin embargo, la existencia de normas no garantiza por sí misma su aplicación en los ámbitos cultural y educativo, que requiere voluntad institucional y cambios estructurales.

En esta línea se sitúa la iniciativa gubernamental *Cultura orgullosa*, impulsada por el Ministerio de Igualdad, orientada a visibilizar la diversidad sexual, de género y familiar en museos y entidades culturales estatales.

La reflexión sobre la diversidad se relaciona también con el desarrollo de la educación inclusiva, reforzada en España por la LOMLOE (2021), que establece la equidad y la inclusión como principios del sistema educativo y promueve el respeto a la diversidad afectivo-sexual en todas las etapas formativas. Este marco legal (De la Jara Morales, 2022) subraya la necesidad de integrar la perspectiva coeducativa en el currículo y de articular prácticas educativas transversales, lo que implica la colaboración entre la escuela y otras instituciones culturales, entre ellas los museos, para favorecer así modelos educativos más inclusivos y respetuosos con la diversidad.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Esta investigación analiza la incorporación de la perspectiva queer en los museos pedagógicos universitarios españoles (MPU), entendidos como espacios de conservación e interpretación del patrimonio educativo con potencial para generar discursos inclusivos. El estudio combina una revisión teórica sobre museología crítica y queer con una aproximación empírica exploratoria destinada a conocer el grado de presencia de esta perspectiva en los MPU españoles.

Conviene aclarar que el término *queer*, históricamente utilizado de forma peyorativa, ha sido resignificado por la comunidad LGTBIQIA+ y se emplea actualmente como un concepto inclusivo que engloba diversas identidades y orientaciones. Siguiendo el enfoque de NEMO (2024), en este trabajo se utilizarán de forma indistinta los términos *queer* y LGTBIQIA+.

En este marco, el presente trabajo examina la relación entre museología, educación patrimonial y diversidad sexual y de género, prestando especial atención al papel de los MPU como espacios de construcción de memoria educativa y formación crítica. Con este propósito se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar el desarrollo de la museología crítica y queer en el ámbito museístico contemporáneo y su relación con la educación patrimonial y la construcción de memorias inclusivas.
2. Examinar la situación actual de los MPU españoles en relación con la incorporación de discursos y prácticas vinculadas a la diversidad sexual y de género.
3. Proponer orientaciones teóricas y pedagógicas que faciliten la integración de la perspectiva queer en estas instituciones a partir del análisis realizado y de la revisión de experiencias desarrolladas en otros contextos museísticos.

A partir de un primer estudio exploratorio se localizaron once MPU físicos, identificados a partir de la página web de la SEPHE (RED Mein-PHE), de Álvarez (2017) y de otras fuentes académicas: Museo Complutense de Educación (UCM), Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (USAL), Centro de Estudios sobre la memoria Educativa. CEME (Murcia), Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva (Huelva), Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Sevilla), Aula Cultural Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (La Laguna), Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Museo de la Educación «Antonio Molero» de la Universidad de Alcalá (UAH), Seminario Museo de Historia de la Escuela de la Universidad de Valencia (Valencia), Museo Pedagógico de Castellón de la Universidad Jaume I (UJI) y Museo Pedagógico «Jesús Asensi» de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Identificados y estudiados cada uno de ellos, en cuanto a funciones y singularidad, se revisaron sus páginas web, redes sociales y publicaciones asociadas (si las había), para

identificar acciones explícitas orientadas a la inclusión de la perspectiva queer en su cotidiano museístico. Asimismo, se contactó con algún miembro de los equipos directivos de estas instituciones a través de correo electrónico y/o teléfono para confirmar y/o ampliar la información disponible.

Con el fin de completar y contrastar la información obtenida, se elaboró un breve cuestionario con preguntas abiertas que fue remitido por correo electrónico a los responsables de los museos. De los once museos contactados, ocho respondieron por esta vía, mientras que en dos casos la información se obtuvo mediante entrevistas telefónicas; en un caso no fue posible establecer contacto.

El cuestionario se orientó a detectar la existencia de iniciativas relacionadas con la diversidad sexual y de género, la presencia de contenidos inclusivos, la incorporación de perspectivas críticas en el discurso museográfico y la disposición institucional a desarrollar propuestas en esta línea. Estas dimensiones se utilizaron como guía para la recogida e interpretación de la información, en coherencia con el carácter aproximativo del estudio.

El análisis efectuado tiene, por tanto, un carácter exploratorio y pretende ofrecer un acercamiento general al grado de presencia de la perspectiva queer en los MPU españoles. Aunque el acceso a la información no fue homogéneo, la consulta permite identificar tendencias comunes y detectar carencias o posibilidades de desarrollo en relación con la incorporación de discursos inclusivos.

A partir de esta doble aproximación, teórica y empírica, el trabajo pone en diálogo el desarrollo de la museología crítica y queer con la realidad actual de los MPU españoles, con el fin de fundamentar orientaciones dirigidas a favorecer la incorporación de esta perspectiva en estos espacios.

En la elaboración de este artículo se han utilizado herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT 4.5 y 5; Gemini 2, 2.5 y 3; DeepSeek-V3) exclusivamente para tareas de apoyo técnico, como la traducción de fragmentos procedentes de otros idiomas, la revisión ortográfica y gramatical y la mejora de la claridad textual. En ningún caso estas herramientas se han empleado para sustituir el trabajo de investigación, generar contenido original, elaborar análisis o producir conclusiones. El diseño, desarrollo e interpretación de la investigación corresponden íntegramente a los autores.

3. LA PERSPECTIVA QUEER EN LA MUSEOLOGÍA CONTEMPORÁNEA

Desde finales del siglo xx, la nueva museología viene desarrollando una importante labor en el cotidiano museístico, que se ha concretado en el desarrollo de una perspectiva teórica que propone una forma diferente de entender las colecciones. Las colecciones ceden el protagonismo al público, en un intento por establecer nuevos diálogos con la sociedad, y en aras de convertir el museo en un agente social de cambio. Por su parte, la perspectiva queer ha favorecido en los museos la visibilización de colectivos históricamente marginados y una concepción del espacio museístico como lugar de debate y transformación cultural. A todo ello se le unen los cambios legales y sociales acaecidos en las últimas décadas respecto al colectivo queer, aspectos que se han visto trasladados a la labor desarrollada por parte de numerosos museos que han empezado a tener en cuenta la realidad diversa en la que vivimos. Algunos acontecimientos históricos contribuyeron a generar un contexto favorable para esta evolución, como la aprobación de la *Sexual Offences Act* de 1967 en Inglaterra y Gales, la *Stonewall Uprising* de 1969 en Nueva York o la primera manifestación del Orgullo en España en 1977. Con motivo de sus aniversarios, celebrados en 2017 y 2019, diversos museos y centros patrimoniales organizaron exposiciones y actividades conmemorativas que reforzaron la presencia de narrativas LGTBIQIA+ en el ámbito museístico. Sin embargo, en la actualidad se insiste en que esta inclusión no debe limitarse a efemérides, sino que ha de formar parte de una transformación institucional más

profunda, sintetizada en el concepto *queering the museum*, entendido como una revisión crítica de los modos de producir, interpretar y comunicar el patrimonio (Robenalt, 2024).

Aunque la nueva museología ha pretendido democratizar el museo, en muchos casos continúan reproduciéndose visiones hegemónicas (Ruiz, 2013). Desde la museología crítica, se señala la necesidad de abordar de forma estructural los mecanismos que perpetúan la exclusión. Sandell (2007) sostiene que el prejuicio no debe entenderse como un fallo individual, sino como un sistema culturalmente construido que legitima la discriminación, por lo que los museos pueden desempeñar un papel activo en la revisión de los discursos que han situado a determinados colectivos en posiciones de marginalidad.

Desde el ámbito de la historia y la memoria, el estudio de la presencia o ausencia de identidades diversas en los museos requiere enfoques interdisciplinarios que combinen herramientas de la historia, la sociología y los estudios culturales, con el fin de analizar los mecanismos institucionales que han condicionado dicha invisibilización (Fernández-Paradas, 2017; Aguilar y León, 2022). La museología queer no se limita a incorporar nuevos contenidos, sino que pretende reinterpretar el patrimonio considerando factores como la clase, la raza, el contexto colonial o la cultura, frecuentemente ausentes en las narrativas museísticas (Levin, 2020; De Lauretis, 2015). El activismo LGTBQIA+ y su acción en los museos, ya sean museos queer o no, no debe entenderse como un intento de imposición de una narrativa alternativa, sino, como sugieren Weiser, Bertin y Leshchenko (2023), como un espacio de reparación y de encuentro. No se trata de culpabilizar a los anteriores curadores o responsables de las exposiciones, sino de crear nuevos y críticos espacios de y para el diálogo. Esto muchas veces implica aceptar que algunos temas, considerados tabú durante generaciones, pueden provocar en los públicos una «vergüenza sana» (Marks, 2011) a partir de la cual hay que empezar a trabajar.

Los museos se han acercado a la perspectiva queer desde diferentes perspectivas y posicionamientos. Algunos nacieron con vocación activista, mientras otros se han ido posicionando progresivamente. A continuación, se presentan algunos ejemplos de estas formas de aproximación a la museología queer.

3.1. Museos identitarios y activistas

Ante la persistente invisibilización de las memorias de personas que tienen una forma de sentir y de sentirse diferentes, la comunidad queer impulsó la creación de museos activistas o identitarios. En ellos se conservan objetos, testimonios y experiencias que no tenían cabida en otro tipo de museos. Un ejemplo es el Leslie-Lohman Museum of Art, nacido del activismo de Charles Leslie y Fritz Lohman. En 1969 organizaron una de las primeras exposiciones de arte gay en Nueva York. Posteriormente, a raíz de la crisis del VIH en los años ochenta, crearon la Gay Art Foundation para conservar las obras de artistas homosexuales fallecidos (Leslie-Lohman Museum of Art, n.d.).

Otro ejemplo es el Schwules Museum (SMU) de Berlín. Fundado en 1985 para conservar la historia de los hombres homosexuales, con el tiempo amplió su enfoque hacia una perspectiva queer, feminista e interseccional. Su labor lo ha convertido en un referente mundial en la investigación y difusión de la cultura LGTBQ+. Posee una biblioteca que supera los veinticinco mil volúmenes, mientras que su archivo reúne cerca de un millón y medio de documentos. Pese a su renombre, el SMU sigue afrontando resistencias y ataques, como los registrados en 2023 (Schwules Museum, 2023a, 2023b).

Por su parte, el Museo Travesti del Perú, creado en 2003 por Giuseppe Campuzano, constituye un ejemplo de museo queer no institucionalizado y marcadamente político. Este proyecto artístico y archivístico realiza una propuesta desde una lógica travesti, anticolonial y performativa, que desafía los fundamentos epistemológicos y estéticos del museo tradicional (Campuzano, Lorenzo y Rodríguez, 2015-2016).

Estas experiencias ponen de manifiesto que la museología queer puede adoptar formas muy diversas, desde instituciones creadas con una finalidad claramente reivindicativa hasta proyectos que buscan transformar de manera crítica las estructuras tradicionales del museo. En todos los casos, se observa una voluntad común de cuestionar los discursos hegemónicos y de abrir el espacio museístico a la inclusión de identidades, memorias y experiencias que han sido históricamente invisibilizadas.

3.2. Acciones puntuales y exposiciones temporales

Además de los museos específicamente vinculados a la memoria LGTBIQIA+, numerosas instituciones han incorporado la perspectiva queer mediante exposiciones temporales, recorridos interpretativos o programas educativos orientados a revisar sus colecciones desde enfoques inclusivos. Estas iniciativas suelen desarrollarse en el marco de proyectos curatoriales concretos o conmemoraciones, permitiendo introducir lecturas alternativas sin que ello implique necesariamente una transformación estructural del museo.

Entre los ejemplos más citados se encuentra la exposición *Queer British Art 1861-1967* (Tate Britain, 2017), el recorrido *Desire, Love, Identity. Exploring LGBTQ Histories del British Museum* (2018), o, en el contexto español, propuestas como *Una mirada LGTBI+ a la colección del MEAM* (2019), el proyecto *Queer Cabinet* del Museo Nacional de Artes Decorativas (2024) o los recorridos temáticos del Museo Arqueológico Nacional (2024). Estas iniciativas evidencian que la reinterpretación de las colecciones permite cuestionar las narrativas tradicionales y abrir nuevas posibilidades de lectura.

Un caso significativo es la exposición *La mirada del otro. Escenarios para la diferencia*, organizada por el Museo del Prado, que propuso revisar su colección desde la diversidad afectiva y sexual. La reinterpretación de obras mediante nuevas cartelas y discursos mostró la posibilidad de introducir enfoques críticos relacionados con género, identidad y sexualidad, aunque este tipo de propuestas suele generar debates sobre su alcance real, al poder quedar limitado a acciones puntuales sin cambios estructurales (Pérez, 2019; Cuevas, 2024).

Experiencias como *Orgullo Museo* en el Museo Nacional de Ciencias Naturales (2019) o iniciativas en museos latinoamericanos muestran que la diversidad sexual puede abordarse como eje transversal de reflexión histórica, científica o cultural, reforzando el potencial educativo del museo como espacio de revisión crítica del conocimiento.

En conjunto, estas experiencias reflejan una tendencia creciente a incorporar la perspectiva queer, aunque con distintos niveles de profundidad, lo que permite distinguir entre intervenciones puntuales y transformaciones institucionales más amplias.

3.3. Integración transversal de la perspectiva queer

Frente a las acciones puntuales, algunos museos han incorporado la perspectiva queer de manera transversal, transformando no solo sus exposiciones, sino también sus estructuras organizativas, políticas de adquisición, procesos curatoriales y vínculos con las comunidades. Este paso de lo temático a lo estructural implica un cambio de paradigma, donde *queering the museum* se convierte en un principio político y metodológico más que en una acción inclusiva aislada.

El Van Abbemuseum representa un modelo de queerización integral, con políticas de adquisición queer, procesos de descolonización, la figura del *queering coordinator* y espacios colaborativos como el Werksalon

(Robenalt, 2024). El MACBA desarrolla investigaciones y redes como La Internacional Cuir, y exposiciones como Plegarias de resistencia de Carlos Motta. También ha producido materiales como La vida queer de la diáspora, subrayando que «No es pot descolonitzar sense despatriarcalitzar» (MACBA, 2014). Por su parte, el Museo Reina Sofía consolida desde el año 2012 el archivo colaborativo *¿Archivo queer?*, centrado en el activismo LGTBIQ+ madrileño, con eventos como *¡Por una sexualidad libre!* o el *Encuentro de Literatura Queer* (Museo Reina Sofía, 2020). En 2017, Madrid adoptó una perspectiva global con *El Porvenir de una Revuelta. Memoria y Deseo LGTBIQ*, en el cuadragésimo aniversario del orgullo en España, integrando instituciones culturales y académicas como el Reina Sofía, el Van Abbemuseum o CRUSEV (Vila, 2017).

Las experiencias descritas dan cuenta de una transformación que resulta especialmente apropiada para museos vinculados al ámbito educativo, en los que la interpretación del patrimonio influye en la formación de futuros profesionales y en la comprensión de la diversidad. Por ello, la incorporación de la diversidad sexual y de género en los discursos museísticos tiene implicaciones no solo temáticas, sino también pedagógicas y sociales.

Este resumen de iniciativas muestra que la perspectiva queer no se ha extendido de manera homogénea a todas las instituciones. Mientras algunos museos han desarrollado propuestas innovadoras, en otros contextos, especialmente en los espacios vinculados a la educación, su presencia sigue siendo limitada. En el apartado siguiente se examina la situación actual de los MPU españoles a partir de la revisión de la información disponible y de la consulta realizada a sus responsables.

4. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MPU ESPAÑOLES EN LA ESFERA QUEER

Debemos tener en cuenta que los MPU españoles surgieron gracias al compromiso de investigadores e historiadores de la educación interesados en preservar el patrimonio escolar (Álvarez, 2025). Este tipo de instituciones favorecen una pedagogía activa y experiencial mediante el contacto directo con objetos, documentos, libros de texto, mobiliario escolar y otra serie de recursos que pretenden incentivar una reflexión crítica acerca del pasado y el presente de la educación (Álvarez, 2017). Dada su utilidad en la formación de futuros docentes (Álvarez y Payá, 2015), resulta crucial que adopten una perspectiva diversa, inclusiva y abierta a todas las audiencias.

Desde la creación en 1989 del primer museo pedagógico universitario, el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel B. Cossío», hoy Museo Complutense de Educación, el número de MPU ha crecido hasta alcanzar trece en la actualidad. Aunque la cifra puede parecer modesta, refleja un notable avance dadas las limitaciones estructurales que condicionan su desarrollo: escasez de espacio en los campus, disponibilidad desigual de materiales y necesidad de personal cualificado o voluntario para su gestión.

Son numerosos los autores que han abordado el estudio de los MPU españoles, tanto desde una perspectiva general (Dávila y Naya, 2025; Alfageme y Marín, 2006; Álvarez, 2017, 2025; Álvarez y Payà, 2015; Álvarez y Rebollo, 2021; Reyes, 2011;) como a través del análisis de experiencias concretas (Asensi, 1999; Colleldemont y Padrós, 2016; Martí, 2022; Rabazas y Ramos, 2017; Sanz, Rabazas, Ramos y Ruiz, 2018). El recorrido por estos trabajos nos aproxima al corpus epistemológico sobre el que se han construido y consolidado estos museos como espacios educativos dinámicos, abiertos y contemporáneos, influenciados por la nueva museología, los enfoques pedagógicos actuales y las teorías contemporáneas del aprendizaje, así como por un renovado interés por el patrimonio histórico-educativo (Rabazas y Ramos, 2017).

Una vez identificados los once MPU conocidos en el momento del inicio de esta investigación, se procedió al análisis de aspectos como: a) existencia de actividades relacionadas con la diversidad afectivo-sexual;

b) inclusión de narrativas no normativas en la interpretación del patrimonio educativo; c) presencia de referencias explícitas al colectivo LGTBIQIA+; d) posible incorporación de enfoques acordes con la museología crítica y la educación inclusiva.

La información obtenida permite afirmar que, aunque la perspectiva de género aparece de forma explícita en la mayoría de los museos, la incorporación de enfoques vinculados específicamente a la diversidad sexual y de género sigue siendo muy limitada. En muchos casos se hace referencia a principios de igualdad y no discriminación, al equilibrio en la representación de hombres y mujeres o al uso de lenguaje inclusivo en actividades educativas y divulgativas. Asimismo, se han identificado iniciativas orientadas a visibilizar el papel de las mujeres en la historia de la educación, lo que refleja una creciente sensibilidad hacia los estudios de género en el ámbito del patrimonio educativo. Ejemplos de ello son la exposición virtual *Mujeres y educación: artefactos y sensibilidades*¹, organizada por el Museo Pedagógico de la Universidad de Sevilla en colaboración con varios museos pedagógicos y profesorado universitario, o la exposición *Mujeres en la Biblioteca de Educación*², desarrollada por el Museo Pedagógico Jesús Asensi de la Universidad Autónoma de Madrid. Estas iniciativas muestran que los MPU han comenzado a incorporar enfoques inclusivos, aunque centrados principalmente en la perspectiva de género. A pesar de ello, sólo un MPU refirió haber realizado alguna acción para incorporar la perspectiva queer en sus acciones e iniciativas.

La función transformadora de los museos pedagógicos universitarios se manifiesta, como vemos, en distintas facetas; sin embargo, la historia de la escolarización de personas LGTBIQIA+ sigue siendo un ámbito muy escasamente explorado. En la 9.^a Reunión: *Reflexiones sobre nuestros museos universitarios*, se discutió el papel de estos espacios como agentes de cambio social (Álvarez, 2017). La inclusión de perspectivas queer en la formación docente puede reforzar esa función transformadora. Los museos pedagógicos, universitarios o no, no pueden mantenerse al margen de realidades contemporáneas como, por ejemplo, el derecho a vivir identidades no heteronormativas, matrimonios igualitarios o familias diversas.

No son muchos los trabajos que se acercan a la incorporación de la perspectiva queer en los MPU. Sin embargo, desde el campo de la Historia Pública, Miquel y González (2022) han señalado la importancia de establecer diálogos con los públicos para construir narrativas participativas sobre el patrimonio escolar. Desde estas posiciones defienden la necesidad de la inclusión de las memorias del colectivo LGTBIQIA+ para así visibilizar experiencias históricas silenciadas y favorecer una comprensión más completa y global de la cultura escolar (González y Miquel, 2025).

Otro ejemplo es el Seminario Internacional Universitario *Cultura y Educación: memorias escolares invisibles en los museos pedagógicos*, celebrado en la Universidad de Sevilla en 2024 bajo la coordinación de Pablo Álvarez, que se centró en la incorporación de las perspectivas de género y LGTBIQIA+ en los museos. Asimismo, se reivindicó el potencial de los museos pedagógicos como espacios para recuperar memorias escolares ocultas y promover discursos inclusivos.

A pesar de estos avances, el análisis realizado muestra que la perspectiva queer sigue estando prácticamente ausente en la mayoría de los MPU españoles. Esta carencia resulta especialmente significativa si se tiene en cuenta su papel como espacios de transferencia entre universidad y sociedad y su potencial como agentes de cambio cultural y educativo (Álvarez, 2021). La escasez de investigaciones específicas confirma que se trata de un campo todavía poco explorado. Entre los pocos trabajos existentes puede citarse el Trabajo de Fin de Máster *Historias invisibles: explorando la ausencia del colectivo LGTBIQIA+ en las narrativas museísticas* (Jara González, 2024), que pone de relieve la necesidad de

1 <https://grupo.us.es/mujeryeducacion/>

2 <https://www.uam.es/uam/vida-universitaria/bibliotecas/sc/cultura/exposiciones/educacion/mujeres>

abrir nuevas líneas de investigación y promover acciones que permitan incorporar progresivamente estas perspectivas en los MPU.

Este diagnóstico pone de manifiesto que, aunque los MPU han comenzado a integrar enfoques relacionados con la igualdad de género y la educación inclusiva, la incorporación de la perspectiva queer continúa siendo incipiente. A partir de esta constatación, resulta necesario plantear qué fundamentos teóricos y qué orientaciones prácticas pueden favorecer su inclusión en estos espacios, en coherencia con los planteamientos de la museología crítica y con la función educativa que estos museos desempeñan en la formación del profesorado.

5. LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA QUEER EN LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS UNIVERSITARIOS: FUNDAMENTOS Y ORIENTACIONES

La Museología Queer se ha configurado como un campo emergente dentro de los estudios museológicos con el claro objetivo de desestabilizar y transformar prácticas y discursos que han sido tradicionalmente heteronormativos y excluyentes. Como señala Robenalt (2024), este enfoque surge como extensión del pensamiento feminista, poscolonial, posmoderno y posestructuralista, y no se limita a incorporar narrativas LGTBIQIA+, sino que pretende cuestionar de manera crítica las normas que determinan qué historias se cuentan, qué objetos se conservan y qué identidades se consideran legítimas dentro del museo.

La falta de reconocimiento del colectivo queer no es exclusiva de los MPU, el arte, el cine, la educación u otros tipos de museos, entre otros agentes culturales. Existen numerosos ejemplos de resistencias institucionales frente a la inclusión de estas perspectivas. Según Satil (2023), los museos identitarios surgieron precisamente como respuesta a la violencia simbólica ejercida por la cultura dominante, que prioriza determinadas identidades y silencia otras mediante el uso de lenguajes heteronormativos, narrativas sesgadas y la invisibilización de memorias, testimonios y objetos vinculados a experiencias queer.

La incorporación de estos enfoques no solo tiene efectos positivos para las personas LGTBIQIA+, que encuentran en el museo un espacio donde verse representadas, sino también para las propias instituciones, al ampliar sus relatos y enriquecer la comprensión del pasado. Heimlich y Koke (2009) señalan que muchos visitantes queer experimentan desconcierto o distanciamiento al no reconocerse en los discursos museísticos, mientras que la inclusión de nuevas narrativas favorece procesos de identificación, autoestima e integración social. En esta misma línea, Heyam y Daybell (2019) destacan que la relectura de los objetos desde perspectivas múltiples permite avanzar hacia espacios más representativos e inclusivos, y Dunphy-Smith (2025) subraya que cuestionar los sesgos y tabúes heredados contribuye a recontextualizar los objetos y a enriquecer su dimensión social y cultural.

A la luz de estos planteamientos, resulta pertinente preguntarse de qué manera los MPU pueden integrar la perspectiva queer en sus discursos y prácticas, teniendo en cuenta tanto su función patrimonial como su papel educativo. La aplicación de estos enfoques en este tipo de instituciones presenta dificultades específicas, relacionadas en muchos casos con limitaciones estructurales, falta de recursos, escasez de personal estable o dependencia del trabajo voluntario. Sin embargo, la queerización de los museos pedagógicos no debe entenderse como un objetivo inmediato, sino como un proceso gradual, que puede desarrollarse a partir de pequeñas transformaciones en la interpretación de las colecciones, en el lenguaje utilizado y en la relación con los públicos.

Es previsible que este proceso genere debates y resistencias, ya sea por considerarse una manifestación de posicionamientos ideológicos o, por el contrario, por ser interpretado como una estrategia superficial de inclusión. No obstante, avanzar hacia modelos museísticos más abiertos a la diversidad resulta coherente con la función educativa y social que estos espacios desempeñan. Por ello, a partir de una revisión de experiencias museísticas y bibliográfica, sobre todo centrada en de distintas guías³ y *toolkits*⁴ especializados, se presentan una serie de recomendaciones que los MPU pueden adaptar a sus recursos y posibilidades.

5.1. Falta de objetos queer en la colección

Es probable que ante la posibilidad de adoptar la perspectiva queer muchos MPU se pregunten si cuentan con objetos, materiales o inmateriales, que puedan utilizar para dar visibilidad a este colectivo. Abordar esta problemática requiere, en primer lugar, hacer una revisión de las colecciones sin tener en cuenta los sistemas de clasificación establecidos hasta el momento. Se trata de abrir la mente, saber mirar, buscar activamente esos objetos o historias que puedan entenderse como queer. Ante la duda la identidad queer de un objeto o persona, podemos plantearnos seguir las estrategias de Middleton (2020). La autora argumenta que que los museos suelen aplicar criterios restrictivos a la hora de incluir contenidos LGBTQ+, como exigir pruebas documentales explícitas o autoidentificación, lo que termina por reforzar la invisibilidad queer. Frente a esto, propone la noción de *posibilidad queer* como estrategia interpretativa que permita inferir, describir o imaginar significados queer desde una perspectiva crítica y contextual.

Otra vía es colaborar con organizaciones o activistas queer, que pueden aportar objetos y testimonios que permitan la recuperación de memorias histórico educativas, ya que, puede que algunos fueran maestros/as, pero seguro que todos fueron estudiantes. Al trabajar con colectivos históricamente ausentes, es necesario abordar con sensibilidad cómo la exclusión escolar condicionó sus vidas y expresiones. También resulta fundamental reflexionar sobre cómo representar la violencia contra personas LGTBIQIA+ documentada en fuentes, desde castigos físicos hasta humillaciones públicas. Se recomienda acompañar estos contenidos con avisos sobre material sensible y un posicionamiento claro de rechazo hacia las prácticas pasadas (NEMO, 2024).

Ante la posible escasez de objetos queer, la resignificación de los existentes se convierte en estrategia central. Todo objeto puede reinterpretarse para contar historias de género y asociarse a otros similares. Matt Smith (2013), en el Birmingham Museum and Art Gallery, combinó objetos de la colección con códigos de la comunidad gay. Por ejemplo, asociando cerámicas de osos con el significado alternativo que la palabra oso adquiere en el contexto gay: hombres grandes y peludos. De manera similar, la exposición *La mirada del otro* en el Museo del Prado aplicó la resignificación para cuestionar supuestos heteronormativos y descubrir capas de significado relacionadas con identidad, uso o subversión queer.

3 Específicamente las guías de la NEMO, la *LGBTQ Alliance of the American Alliance of Museums* y la *American Alliance of Museums* citadas anteriormente.

4 ToolKits dirigidos a mejorar la comprensión y la inclusión de género y sexo en entornos institucionales como los museos, sitios patrimoniales y proveedores de servicios públicos. Por ejemplo, el elaborado por James Daybell y Dr Kit Heyam de la Universidad de Plymouth disponible en <https://genderingthemuseum.co.uk/the-toolkit>; el creado por Indigo Dunphy-Smith accesible desde: <https://a-queer-was-here.com/how-to-queer-your-historic-house/>; el elaborado por la Universidad de Essex disponible en: <https://www.essex.ac.uk/staff/student-wellbeing/supporting-lgbt-students>; el propuesto por el Consejo del Condado de Devon disponible en: <https://www.devon.gov.uk/equality/guidance/lgbttoolkit>; los elaborados por la American Alliance of Museums disponibles en: <https://www.aam-us.org/programs/toolkits/>; o el elaborado por la OAS (Oxford Advanced Skills) y The Diversity Trust CIC disponible en; <https://oas.ukaea.uk/media/rfzdwexo/lgbtqplus-toolkit.pdf>

5.2. Uso de lenguaje inclusivo

Entre las posibles líneas de actuación para incorporar la perspectiva queer en los MPU, el uso del lenguaje inclusivo constituye un aspecto fundamental. Como se ha señalado en el apartado anterior, aunque muchos museos utilizan un lenguaje inclusivo en términos de género, la diversidad sexual y de género continúa estando escasamente representada, lo que hace especialmente relevante revisar la terminología empleada. Más allá del lenguaje inclusivo en la cartelería, es importante considerar que muchas formas tradicionales de referirse a personas LGTBIQIA+ pueden resultar hoy ofensivas o estigmatizantes. Al examinar el fondo documental de un museo puede ser necesario recurrir a esa terminología para la búsqueda en catálogos, archivos o bases de datos a fin de localizar materiales y objetos queer.

De esta forma, muchas personas queer del pasado emplearon códigos y eufemismos para ocultar su identidad debido a la falta de aceptación social o la persecución legal y moral a la que tradicionalmente se les sometía. Conocer estos códigos es clave para identificar e interpretar adecuadamente sus historias (Smith, 2013).

Respecto a la catalogación o exposición de estas fuentes, conviene preguntarse si el lenguaje utilizado contribuye a visibilizar la historia o si, por el contrario, perpetúa su ocultamiento o estigmatización. Se recomienda incluir avisos que adviertan del carácter inapropiado o desactualizado de ciertos términos, explicando por qué se mantienen o cómo se resignifican (NEMO, 2024).

Modest y Lelijveld (2018) afirman que el lenguaje evoluciona y, en ocasiones, desde los museos, es complicado seguir el ritmo de estos cambios. Por ello, proponen una guía pensada para diseñadores de exposiciones, comisarios, curadores y educadores de museo en la que podrán consultar una serie de términos controvertidos. En ella explica el origen de la polémica y plantean alternativas que pueden aplicarse en la práctica museística.

5.3. Trabajar la cultura interna del museo

Los MPU, por sus propias características institucionales y recursos limitados, suelen contar con estructuras reducidas en cuanto a personal, presupuesto y espacios físicos. Sin embargo, precisamente por ello, es fundamental que el equipo reciba una formación básica en perspectiva queer y en diversidad sexual y de género.

Por un lado, es imprescindible que los miembros LGTBIQIA+ del equipo puedan desarrollarse en un entorno de trabajo seguro, libre de prejuicios y discriminaciones. Crear un espacio seguro pasa por implementar buenas prácticas cotidianas, como presentarse indicando los pronombres personales, evitar suposiciones sobre la identidad de los demás o garantizar el acceso a baños inclusivos o de género neutro. Estas acciones, aunque simbólicas, envían un mensaje claro de respeto y reconocimiento.

El museo, como institución cultural y educativa, debería posicionarse de forma explícita como un espacio inclusivo, adoptando un compromiso público con la equidad, el reconocimiento de las disidencias sexuales y de género y la lucha contra la LGTBfobia. Esto implica no solo revisar discursos y prácticas internas, sino también cómo lleva a término la comunicación con los públicos.

Resulta además especialmente enriquecedor establecer colaboraciones con asociaciones LGTBIQIA+ del entorno, no solo para mejorar los enfoques expositivos o detectar sesgos involuntarios, sino también para recuperar memorias silenciadas y localizar objetos museales vinculados a las experiencias queer en contextos escolares. Estas colaboraciones permiten ampliar los marcos de interpretación del patrimonio educativo y garantizar que la representación de estas historias se haga de forma respetuosa. Trabajar

con dichas asociaciones implica también asumir un compromiso ético que conlleva el reconocimiento de su labor y la posibilidad de que participen activamente en el diseño de acciones dentro del museo. Es fundamental evitar la inclusión simbólica, es decir, utilizar a una comunidad únicamente por su identidad, sin otorgarle voz ni capacidad de decisión dentro de la institución (NEMO, 2024).

Por último, es fundamental colaborar con personas y asociaciones LGTBIQIA+ para aportar legitimidad y conexión comunitaria, integrando las historias queer en la narrativa principal mediante visitas guiadas, rutas autónomas y etiquetado inclusivo. Todo ello, con el fin de crear una comunidad inclusiva, abierta, creativa, formada e informada (Herrero, 2025). Ni qué decir tiene, que invertir en programas inclusivos aumenta la satisfacción del visitante y la diversidad de audiencias (American Alliance of Museums, 2024).

6. CONCLUSIONES

La intención inicial de esta investigación, conocer el grado de implementación de la perspectiva queer en los MPU, se vio truncada al constatar que, a pesar de la sensibilidad de todos ellos por la igualdad de género, solo el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla había realizado alguna acción puntual para su incorporación. La comprobación de esta realidad condujo a la autoría de este artículo a revisar, por un lado, la literatura científica que nos pudiera ayudar a entender qué aspectos teóricos fundamentales sería preciso tener en cuenta a la hora de abordar esta perspectiva en los MPU, así como a explorar las experiencias de otros museos no pedagógicos dentro y fuera de España para conocer ejemplos de lo que se está haciendo en otros espacios.

A lo largo del estudio se ha comprobado que no existe un solo modelo para integrar la diversidad en los museos. Encontramos desde las iniciativas de colectivos activistas que optan por gestionar sus propios museos identitarios, el compromiso total de aquellos que abrazan la metodología *queering the museum* o los que realizan algún acto puntual y simbólico. No cabe duda de que el ideal a alcanzar es el modelo de transformación transversal que incluye todos los aspectos organizacionales de los museos, sin embargo, no todos disponen de la infraestructura ni los medios necesarios para transformar su organización completamente. Este seguramente será el caso de muchos MPU, museos con un peso patrimonial y social importante, pero no así en su presupuesto y recursos. No obstante, cualquier avance hacia una museología más justa que no excluya a un parte de la población constituirá un avance significativo.

Con este trabajo se han aportado andamiajes teóricos, dentro de la limitación de extensión fijada por la publicación, soluciones a diferentes problemáticas y propuestas que cada MPU puede adoptar en la medida de sus posibilidades. No se trata de ofrecer una receta única y mágica, sino de animar a seguir explorando posibilidades e iniciar un camino hacia la inclusión de la perspectiva queer en los MPU, tal y como se viene haciendo con la de género.

A partir de literatura especializada, principalmente desde guías y *toolkits* realizadas específicamente para museos, se ha descrito cómo abordar posibles problemáticas como la falta de objetos queer en las colecciones, la necesidad de usar un lenguaje inclusivo y de trabajar la cultura interna o explorar las posibilidades que supone la colaboración con entidades LGTBIQIA+.

En definitiva, los MPU tienen que aprovechar su carácter poliédrico y explotar al máximo su custodia del patrimonio histórico educativo, al mismo tiempo que funcionan como agentes de formación de los futuros docentes, pedagogos/as y otros profesionales de la educación. Son, además, espacios de transformación

social para todos sus potenciales visitantes. Por lo tanto, tienen el reto de constituirse en ejemplos de aceptación de la diversidad y la normalización de la inclusión, o lo que es lo mismo, en espacios democráticos, justos y equitativos. se trata de un deber ineludible para ellos.

FINANCIACIÓN

Este trabajo está enmarcado en el proyecto I+D+I del Plan Estatal 2021-2023 - Proyectos Investigación Orientada, perteneciente al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España. Referencia: PID2023-149084OB-I00 (2024-2027).

BIBLIOGRAFÍA

- Alfageme González, M. B. y Marín Torres, M. T. (2006). Uso formativo de los museos universitarios en España. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (11), 263-286.
- Aguilar, P. y León, G. (2022). Los orígenes de la memoria histórica en España: los costes del emprendimiento memorialista en la transición. *Historia y Política*, 47, 317-353.
- Álvarez Domínguez, P. (2017). Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado* (14), 252-266. <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2017/04/Alvarez.pdf>
- Álvarez Domínguez, P. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *Revista História da Educação*, 25, e105032. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/105032>
- Álvarez Domínguez, P. (2025). Museus pedagógicos universitários e coleções de patrimônio escolar: A paixão por guardar dos historiadores/as da educação na Espanha. *História da Educação*, 29(0). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/e140282>
- Álvarez Domínguez, P. y Payà Rico, A. (2015). Los museos pedagógicos universitarios en España: tradición y futuro ante la difusión del patrimonio histórico educativo. En R. D. Rivera Rivera e I. García Fernández (Eds.), *Congreso Internacional Museos Universitarios: tradición y futuro* (pp. 237-242). Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez Domínguez, P. y Rebollo Espinosa, M. J. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *História da Educação*, 25(60). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/105032>
- American Alliance of Museums (2019). *Welcoming guidelines for inclusive exhibitions*. <https://www.aam-us.org/wp-content/uploads/2019/05/2019-Welcoming-Guidelines.pdf>
- American LGBTQ+ Museum (n.d.). Página principal. <https://americanlgbtqmuseum.org/>
- Asensi Díaz, J. (1999). Los museos pedagógicos: la iniciativa de la escuela universitaria de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas* (4), 117-128.
- British Museum (2018). *Desire, love, identity: Exploring LGBTQ histories*. <https://www.britishmuseum.org/visit/object-trails/desire-love-identity-lgbtq-histories>

- Campuzano, G., Lorenzo Abalo, K., y Rodríguez Batista, A. (2015-2016). Museo Travesti del Perú. *Nerter: Revista dedicada a la literatura, el arte y el conocimiento* (25-26), 43-53.
- Colleldemont Pujadas, E. y Padrós Tuneu, N. (2016). El Museo Universitario Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic. El MUVIP. En P. Álvarez Domínguez (Coord.), *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (pp. 145-462). Octaedro.
- Cuesta Davignon, L. (Coord.) (2013). Museos, género y sexualidad. *Revista digital del Comité Español de ICOM* (8).
- Cuesta Davignon, L. (Coord.) (2019). Museos y género: ¿y los hombres? *Revista del Comité Español de ICOM* (14).
- Cuevas del Barrio, J. (2024). El medio es el mensaje. Museología y *pinkwashing* en la era digital. *MIDAS. Museus e Estudos Interdisciplinares* (19). <https://doi.org/10.4000/12ndh>
- Dávila, P. y Naya, L. M.^a (2025). Los Museos de la Educación en España: un futuro para nuestro pasado. *Sarmiento*, 29, 39-64.
- De la Jara Morales, I. (2022). Educación inclusiva en el contexto de museos. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 86-98.
- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer. *Mora (Buenos Aires)*, 21(2), 00. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2015000200004&lng=es&tying=es
- Dunphy-Smith, I. (2025). How to queer your historic house: A practical guide. *Queer Heritage and Collections Network y Museums Galleries Scotland*. <https://a-queer-was-here.com/>
- Fernández-Paradas, A. R. (2017). Patrimonios invisibles. Líneas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGTB. *Vivat Academia*, 141, 115-137. <https://doi.org/10.15178/va.2017.141.115-137>
- Fernández-Paradas, A. R. (2020). Patrimonio y memoria LGTBI en las leyes autonómicas en España. *Profesional de la información*, 29 (1). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2020.ene.10>
- González Gómez, S. y Miquel Lara, A. (2025). Museos inclusivos para públicos diversos: posibilidades de la historia pública ante las memorias escolares ocultas (LGTBIQIA+). *Revista História da Educação*, 29, 1-19. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/141273>
- Heimlich, J. y Koke, J. (2009). Gay and lesbian visitors and cultural institutions: Do they come? Do they care? A pilot study. *Museums and Social Issues*, 3(1), 93-104. <https://doi.org/10.1179/msi.2008.3.1.93>
- Heyam, K. y Daybell, J. (2019). *Gendering the Museum: A Toolkit* [informe del proyecto financiado por el Arts and Humanities Research Council (AHRC)]. <https://kitheyam.com/wp-content/uploads/2022/12/final-gendering-the-museum-toolkit.pdf>
- Herrero Morán. B. F. (2025). La inclusión en los museos pedagógicos, accesibilidad y diseño universal. *Cabás*, 33, 6-22. <https://doi.org/10.1387/cabas.26938>
- Jara González, N. «Historias invisibles: explorando la ausencia del colectivo LGTBIQIA+ en las narrativas museísticas». Trabajo de Fin de Máster Inédito. Máster Universitario en Memoria y Crítica de la Educación. UNED y Universidad de Alcalá, 2024. Dirección: Pablo Álvarez Domínguez.

- Leslie-Lohman Museum of Art (n.d.). *About us*. <https://leslielohman.org/about-us>
- Levin, A. K. (2020). Introduction: Museums, sexuality, and gender activism. En J. G. Adair y A. K. Levin (Eds.), *Museums, sexuality, and gender activism* (pp. 5-20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429202889-1>
- LGBTQ Alliance of the American Alliance of Museums (2022). *Interpreting Transgender Stories in Museums and Cultural Heritage Institutions*. American Alliance of Museums.
- MACBA-Museu d'Art Contemporani de Barcelona (2014). *La vida queer de la diáspora*. <https://www.macba.cat/es/obra/ahis03597-la-vida-queer-de-la-diaspora--micropolitiques-del-pensament-suggeriments-als-qui-intenten-burlar-linconscient-colonial--no-es-pot-descolonitzar-sense-despatriarcalitzar----descolonitzar-la-historia-el-coneixement-el-desig----descolonitzar-el-museu-enregistrament-audiovisual-activitat/>
- Marks, S. (2011). Hidden stories, toxic stories, healing stories: The power of narrative in peace and reconciliation. *Narrative Matters*, 1(1), 95-106. https://id.erudit.org/iderudit/nm1_1otb01
- Martí Puig, M. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló. Una demanda dels mestres en el primer terç del segle xx. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (39), 239-259. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.280>
- MEAM-Museu Europeu d'Art Modern (2019). *Una mirada LGTBI+ a la col·lecció del MEAM* [exhibition]. <https://www.meam.es/es/exhibitions/91/una-mirada-lgtbi-a-la-colecci%C3%B3n-del-meam.html>
- Middleton, M. (2020). Queer possibility: A function of interpretive practice. *Journal of Museum Education*, 45(4), 426-436. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1831218>
- Miquel Lara, A. y González Gómez, S. (2022). Museus pedagògics i història pública. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (39), 161-182. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.277>
- Modest, W. y Lelijveld, R. (Eds.) (2018). *Words matter: An unfinished guide to word choices in the cultural sector*. Tropenmuseum, Afrika Museum, Museum Volkenkunde y Wereldmuseum. <https://www.materialculture.nl/en/publications/words-matter>
- Museo Arqueológico Nacional (2024). *Historias Queer. Diversidad sexual y de género de la Prehistoria al Imperio Romano*. <https://www.man.es/man/exposicion/recorridos-tematicos/historias-queer.html>
- Museo Nacional de Artes Decorativas (2024). *Queer Cabinet* [dossier de exposició]. Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.cultura.gob.es/mnartesdecorativas/dam/jcr:95acb4a9-1d23-46dc-888f-b6bbb22b71e6/dossier-queer-cabinet-ok0.pdf>
- Museo Nacional de Ciencias Naturales (2019). *Orgullo Museo* [folleto de exposició]. https://mncn.csic.es/sites/default/files/2020-04/nm19_16_orgullomuseo.pdf
- Museo Nacional del Prado (2024). *La mirada del otro: escenarios para la diferencia* [exposició]. <https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/la-mirada-del-otro-escenarios-para-la-diferencia/e3ec04f9-d76d-4cdd-a331-246f192bcaf0>
- Museo Reina Sofía (2020). *¿Archivo queer?* <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/archivo-queer>
- Network of European Museum Organisations (NEMO) (2024). *LGBTQIA+ inclusion in European museums: An incomplete guideline*. NEMO. <https://www.ne-mo.org/advocacy/our-advocacy-themes/museums-and-diversity-and-inclusion/>

- Pérez Manzanares, J. (2019). Relecturas y revisiones del museo: algunos apropiacionismos de género y queer en el arte español desde los ochenta a la actualidad. *Anales de Historia del Arte* (29), 207-227. <https://doi.org/10.5209/anha.66059>
- Rabazas Romero, T., y Ramos Zamora, S. (2017). Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación. *História da Educação*, 21(53), 100-119. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/72218>
- Reyes Santana, M. (2011). De la recuperación del patrimonio escolar a la formación del profesorado: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (05), 69-88. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2011.19.67.001>
- Robenalt, E. E. M. (2024). *The Queer Museum: Radical Inclusion and Western Museology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003407645>
- Ruiz Berrio, J. (2013). Historia y museología de la educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación* (25), 271-290. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11182>
- Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020036>
- Sanz Simón, C., Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S. y Ruiz Veerman, E. (2018). Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso: el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 272-288. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.7826
- Satil Neves, R. V. (2023). Identitarian museums: From visibility to recognition. *ICOFOM Study Series*, 51(1-2), 49-59. <https://doi.org/10.4000/iss.4914>
- Schwules Museum (2023a). *The Schwules Museum as an endangered space*. Schwules Museum. <https://www.schwulesmuseum.de/presseaktuell/press-section-the-schwules-museum-as-an-endangered-space/?lang=en>
- Schwules Museum. (2023b). *Shots fired at the Schwules Museum*. Schwules Museum. <https://www.schwulesmuseum.de/presseaktuell/shots-fired-at-the-schwules-museum/?lang=en>
- Smith, M. (2013). Queering the museum. *ICOM-CE Digital* (8), 86-92.
- Tate Britain (2017). *Queer British Art 1861-1967* [exposición]. <https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/queer-british-art-1861-1967>
- Vila Núñez, F. (2017). *El porvenir de la revuelta Memoria y deseo LGTBIQ*. Ayuntamiento de Madrid. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14742849>
- Weiser, M. E., Bertin, M. y Leshchenko, A. (2023). Introduction: Challenging the silences: Confronting taboos in museums and museology. *ICOFOM Study Series*, 51(1-2), 7-16. <https://doi.org/10.4000/iss.4855>

CULTURA LOCAL, PATRIMONIO INMATERIAL ARAGONÉS Y MUSEOS: CUANDO LA ENSEÑANZA FORMAL ENCUENTRA A LA EDUCACIÓN NO FORMAL

*Local culture, aragonese intangible heritage and museums:
when formal teaching meets non formal education*

Arasy González-Milea

Departamento de Didácticas específicas, Universidad de Zaragoza
<https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>

Raquel Casanovas-López*

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza
ORCID: 0000-0003-4790-531X

Palabras clave

Educación Ciudadana
Non formal Educación
Educación Primaria
Museos
Patrimonio Inmaterial

RESUMEN: Se presenta una investigación cualitativa que hace un análisis de múltiples fuentes de información de una experiencia didáctica de creación de un museo por parte de alumnado de educación primaria, sobre patrimonio inmaterial, a través del Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP). Los objetivos de la investigación son identificar propuestas didácticas que favorezcan una valoración positiva del patrimonio inmaterial y analizar la importancia que el alumnado le otorga, así como su relación con los museos. Los resultados aportan información sobre su conocimiento y percepción en torno a su conceptualización de museo y la contextualización de los artistas a través de construcción de un producto tangible.

Keywords

Citizenship Education
Informal Education
Primary Education
Museums
Intangible Heritage

ABSTRACT: This qualitative study analyses multiple sources of information from a teaching experience in which primary school pupils created a museum on intangible heritage through Project-Based Learning (PBL). The objectives of the research were to identify teaching proposals that promote a positive assessment of intangible heritage and to analyse the importance that pupils attach to it, as well as their relationship with museums. The results provide information about their knowledge and perception of the concept of a museum and the contextualisation of artists through the construction of a tangible product.

Gako-hitzak

Herritarren hezkuntza
Hezkuntza ez-formala
Lehen Hezkuntza
Museoak
Ondare immateriala

LABURPENA: Ikerketa kualitatibo bat aurkezten da, zeina informazio-iturri anitz aztergai dituen esperientzia didaktiko batean oinarritzen den. Proiektuan Oinarritutako Ikaskuntzarekin (POI) bat eginda, Lehen Hezkuntzako ikasleek ondare immaterialari buruzko museo bat sortzen dute esperientzia didaktikoan. Ikerketaren bi helburuak dira ondare immaterialaren balorazio positiboa bultzatzen duten proposamen didaktikoak identifikatzea eta ikasleek ondare immaterialari ematen dioten garrantzia eta museoekin duten harremana aztertzea. Emaitzek informazioa ematen dute produktu ukigarri baten eraikuntzaren bitartez museoaren kontzeptualizazioaz eta artistak testuinguruan kokatzeaz zer dakiten ezagutzeko, bai eta biak nola ulertzen dituzten ezagutzeko ere.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Raquel Casanovas-López. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza (España) – rcasanovas@unizar.es – <https://orcid.org/0000-0003-4790-531X>

Cómo citar / How to cite: González-Milea, Arasy; Casanovas-López, Raquel (2026). «Cultura local, patrimonio inmaterial aragonés y museos: cuando la enseñanza formal encuentra a la educación no formal», *Cabás*, 35, 49-70. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28228>).

Recibido: 30 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo se configura como una investigación cualitativa que recoge los resultados del análisis de información procedente de múltiples fuentes, obtenidas a través desarrollo de una experiencia didáctica desarrollada con alumnado de educación primaria, en un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) de Aragón (España).

Los objetivos establecidos han sido los de identificar experiencias, intervenciones e itinerarios didácticos que deriven en una valoración positiva del patrimonio inmaterial, y conocer la relevancia que las niñas y niños le atribuyen a éste en su relación con los museos.

La intervención didáctica de la que nace la investigación, se ha realizado dentro de la semana cultural con temática STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*), se centró en la dimensión artística y permitió conocer y reflexionar sobre sus referentes culturales más inmediatos, con especial énfasis en la historia artística de Aragón. Se desarrolló en 4 fases en las que se abordó el patrimonio inmaterial contemporáneo local a niños de 6-7 años.

Primero se exploró el conocimiento del alumnado sobre museos (tipos, funciones, etc.). Después se presentaron artistas aragoneses de 6 disciplinas para que identificaran su presencia e influencia en la vida cotidiana. Finalmente, en 6 grupos, diseñaron y elaboraron con materiales plásticos una sala de museo dedicada a una de las disciplinas. El resultado, expuesto en clase, generó un espacio de intercambio sobre la cultura aragonesa. Finalmente, realizaron dibujos de museos reales o imaginarios.

Mediante la observación directa y la recopilación de producciones del alumnado, fichas y ejercicios, se recogió diversa información durante la experiencia didáctica. El análisis cualitativo de estas evidencias muestra una valoración positiva de los niños y las niñas hacia la revalorización de la cultura local y el reconocimiento de artistas vinculados a su propia biografía, que anteriormente no identificaban como patrimonio por no tratarse de arte tangible.

2. MARCO TEÓRICO

La noción de patrimonio cultural ha ido evolucionando a lo largo de los años, y hemos sido testigos de su complejización, incorporando la visión antropológica de la cultura y su impacto en los movimientos sociales que hacían una reivindicación de su especificidad cultural (Lull, 2005; Fontal *et al.*, 2020). Esto no sería más que la génesis de la valoración de categoría de identitario a nuevas formas de expresión e interacción, entrando por fin en juego la dimensión intangible, que es la que nos atañe en este trabajo.

La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de 2003 para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, define patrimonio inmaterial, como, el conjunto de prácticas, saberes y expresiones reconocidas por comunidades como parte de su herencia cultural, transmitidas y recreadas generacionalmente, y que refuerzan la identidad y diversidad cultural (UNESCO, 2003).

Siguiendo esta premisa, ha sido necesario establecer programas y materializar acciones que alcancen estos propósitos y acerquen el patrimonio inmaterial a las generaciones más jóvenes, para que conozcan y valoren la riqueza cultural más próxima a ellos y ellas, de manera que puedan reconocer e identificarse con esta. De esta forma, al construirse una relación entre cada individuo y las distintas manifestaciones artísticas intangibles (patrimonio inmaterial) se han configurado vínculos significativos con ellos. Estas conexiones, como afirman Fontal *et al.* (2020), contribuyen a comprender el contexto en el que habitan

como un proceso circular que estimula y fomenta el pensamiento crítico. Todos estos son aspectos fundamentales que el alumnado debe trabajar y desarrollar desde edades tempranas.

Los distintos países, como es el caso de España, han establecido, mediante legislación, objetivos y pautas, para que el alumnado de cada una de las etapas educativas conozca tanto el patrimonio material como el inmaterial cercano (local y nacional) e internacional.

En el caso de Aragón, contexto al que se ha llevado a cabo la investigación, la normativa educativa especifica los objetivos de etapa de educación primaria tales como desarrollar hábitos de trabajo responsables, pensamiento crítico, iniciativa y creatividad; fomentar el respeto a la diversidad cultural, la igualdad y la no discriminación; adquirir conocimientos básicos de ciencias, humanidades y cultura; iniciarse en competencias tecnológicas y en la expresión artística visual y audiovisual. Asimismo, dentro del área de conocimiento de ciencias sociales, una de las competencias específicas que deben adquirir el alumnado, es identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de 2022).

El aprendizaje del entorno es, por lo tanto, un aspecto recogido en el currículo de primaria de Aragón y por eso, el alumnado debe conocer su ciudad: qué servicios tiene, cómo funciona, cuáles son los personajes históricos de la región, cuál es la cultura de su entorno, etc. Dentro de este contexto, también deben saber que existen unos espacios más allá de los muros de las escuelas y en las que también se genera, se transmite, se negocia y se alberga conocimiento: los museos. Por ello, es necesario, la creación de puentes entre educación formal y educación no formal, para que ambas se complementen y generen sinergias para conformar una educación integral de las niñas y niños como ciudadanía del presente.

En los museos, se identifican con referentes culturales que permiten comprender el presente a través de un viaje al pasado. No obstante, no es el único espacio en el que se pueden encontrar dichos referentes y por ello, deben darse a conocer también estos. En consecuencia, es necesario diseñar actividades que complementen ambos aspectos e investigar sobre el aprendizaje que el alumnado ha adquirido con su realización.

Algunos de los objetivos principales de la educación primaria son conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, como mencionamos anteriormente; utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo de 2022). Aspectos que deben analizarse en investigaciones como la que se presenta, para conocer y comprender el proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado de edades tempranas, sobre una temática no contemplada de manera directa en el currículo educativo, pero relevante para su configuración de personas y ciudadanía que respeta las manifestaciones artísticas de su contexto.

En cuanto al uso del patrimonio histórico-educativo, Parra *et al.* (2025, p. 88) afirman que «permite despertar el interés del alumnado y promover su capacidad para reflexionar críticamente sobre su propia escuela, comunidad y/o cultura local». Lo que contribuye, al entendimiento del ser en sí mismo y en su contexto. Sin embargo, es importante destacar que el patrimonio inmaterial, por su carácter intangible y dinámico, presenta particularidades que exigen estrategias específicas para su reconocimiento, transmisión y salvaguardia. Puesto que se constata que, al reflexionar sobre su relación con el patrimonio, las personas tienden a identificarlo principalmente con elementos monumentales, relegando el patrimonio inmaterial a un segundo plano, invisibilizando manifestaciones culturales tales como el teatro, la música, el cine y tradiciones populares, lo que conlleva la necesidad de impulsar acciones educativas y de sensibilización

patrimonial ajustadas a las demandas sociales, que eviten el olvido de estas expresiones culturales (Fontal *et al.*, 2020).

Trabajos como el de Feliu-Toruella *et al.* (2021) muestran cómo enfoques de pedagogía activa brindan la posibilidad de crear puentes entre los museos y las escuelas, y que el museo, puede ser un espacio no solo de observación y contemplación, sino como un laboratorio vivo, y que la forma de representar el pensamiento puede hacerse, por supuesto, a través de dibujos (Trivigno, 2025). Y es que, desde las bases de la formación de docentes, el patrimonio se debe mostrar desde un enfoque interdisciplinar y holístico (López-Fernández *et al.*, 2021).

Ello exige que desde la educación formal se establezcan puentes de conexión, así como se utilicen metodologías pedagógicas activas, que acerquen el patrimonio inmaterial al alumnado desde edades tempranas, que contribuyan tanto a la motivación como a la organización, estructuración y asimilación del conocimiento adquirido y del nuevo.

Una de estas metodologías es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que se basa en ideologías constructivistas, a través de la cual el alumnado, que ya tiene asimilados ciertos conocimientos, adquiere e integra nuevos saberes teóricos con la aplicación práctica de un proyecto concreto, como la creación de un museo, y dónde el docente asume el rol orientador, para que el discente sea el que encuentre la soluciones a los conflictos que le vayan surgiendo (Estalayo *et al.*, 2021; Castejón, 2024). De esta manera, como afirma López (2018), las niñas y niños desarrollan diversas competencias y habilidades intelectuales, permitiendo ir más allá de la memorización, mediante la experimentación, la exploración y construcción activa del conocimiento.

El ABP favorece una participación activa por parte del alumnado porque este aborda situaciones reales y elabora productos tangibles, contribuyendo al desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la comunicación y la creatividad, consideradas clave para responder a las demandas de la sociedad contemporánea (Calderón *et al.*, 2025), contempladas en el currículo de Aragón. Ello requiere mayor preparación por parte del docente, que, además de tener formación sobre la metodología, debe dedicar mayor tiempo en la preparación de la actividad, lo que puede ser percibido como una desventaja por parte del profesorado.

Llevar a cabo investigaciones sobre experiencias didácticas de este tipo en el que no solo se ha acercado el patrimonio inmaterial a la población escolar, sino que se ha indagado y analizado tanto el grado de conocimiento como de sensibilización hacía el patrimonio en general y el patrimonio inmaterial en particular, permite realizar acciones educativas enfocadas a las necesidades sociales que tengan como principal finalidad empoderar a la población en la gestión sostenible de sus bienes patrimoniales (Lobovikov-Katz, 2009; López, 2020). En esta línea, resulta igualmente necesario promover la investigación, publicación y difusión de avances metodológicos y conceptuales que responden a este enfoque integrado (Jiménez y Carbó, 2010), contribuyendo a innovar y reorientar la educación informal dentro de la educación formal.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

La investigación, de corte cualitativo y análisis de contenido, parte de en una intervención didáctica orientada a dar a conocer a niñas y niños de 6 y 7 años artistas aragoneses vinculados a distintas disciplinas de las bellas artes. A partir de ello surge la pregunta de investigación: ¿qué valor atribuyen

al patrimonio inmaterial cuando piensan en un museo? De la misma emanan los objetivos de investigación:

- Identificar experiencias, intervenciones e itinerarios didácticos que deriven en una valoración positiva del patrimonio inmaterial.
- Conocer la relevancia que las niñas y niños le atribuyen al patrimonio inmaterial y su relación con los museos.

El enfoque metodológico cualitativo ha permitido hacer un riguroso análisis de contenido cualitativo procedente de diversas fuentes, principalmente, producciones artísticas y explícitos testimonios de niñas y niños, antes, durante y después de la intervención didáctica desarrollada. Esta selección de instrumentos a analizar responde al enfoque de investigación con infancia establecidos por la European Research Infrastructure Consortium (2013).

Para dicho análisis, hemos considerado la Teoría Fundamentada, por establecer un enfoque explicativo de análisis y comprensión de fenómenos de carácter humano (Prato, 2011), con el objetivo de entender el fenómeno estudiado en este caso. Con la Teoría Fundamentada, formulada por Glaser y Strauss (1967), con un enfoque inductivo, se han desarrollado categorías con los datos que abordan temas comunes y significativos para los productores de cada elemento a analizar (Lune & Berg, 2017). A partir del análisis de los datos obtenidos del estudio y no de una hipótesis previa, emerge la teoría construida de las explicaciones que fundamentan la realidad observada (Hernández, 2014). Para la interpretación de los datos, hemos seguido las fases de categorización de la información que describe Rueda *et al.* (2023): reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación de la información.

3.2. Contextualización

El estudio se realizó en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Zaragoza (Distrito Universidad, barrio Romareda), con niños y niñas de familias mayoritariamente de nivel sociocultural medio-alto. Participaron 40 estudiantes de 1.º de Educación Primaria. En la experiencia intervinieron dos profesoras-tutoras, una docente en prácticas y dos investigadoras de la Universidad de Zaragoza, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales.

3.3. Fases del desarrollo de la experiencia

Fase 1. Presentación de la actividad «Vamos a crear un museo»

En esta primera fase, las docentes universitarias realizaron una presentación audiovisual con el apoyo del resto de participantes.

Primero se revisaron las experiencias previas de las niñas y niños en museos, (con sus familias o desde el centro educativo).

Posteriormente, se debatió sobre qué es un museo mediante preguntas como: ¿qué es un museo? ¿qué museos conocen?, ¿qué se encuentra en ellos? o ¿qué normas existen? y otras para permitir señalar, identificar y recordar experiencias previas, apoyándose en imágenes de distintos museos de Zaragoza.

Finalmente, se presentaron artistas locales y regionales cuyas obras forman parte del patrimonio cultural cercano, destacando su vínculo con el entorno de ellos y ellas y su valor como patrimonio inmaterial.

Fase 2. Creación de un museo

En una segunda fase, y tras haber trabajado con las obras y biografías de artistas aragoneses, las niñas y niños, distribuido en grupos de trabajo heterogéneos, crearon, con material plástico, qué es para ellas y ellos un museo. Las agrupaciones se hicieron en función de las seis bellas artes que se les presentaron: danza, literatura, música, cine, artes plásticas y escultura. Durante la actividad, las niñas y niños trabajaron con absoluta autonomía sin intervención de las personas adultas presentes, y decidieron por consenso grupal, qué se incluía y qué no en la creación de sus propias salas y cómo.

Una vez culminada la sesión, cada grupo de trabajo realizó una exposición autónoma al resto de la clase explicando cómo habían elaborado sus respectivas salas, qué elementos habían incluido y por qué. El conjunto de salas, conformaría el museo.

Tras concluir las dos primeras fases de la intervención didáctica, las niñas y niños participantes cumplimentaron una ficha de trabajo orientada a conocer qué cuestiones recordaban de la experiencia (ver Anexo 1). Esta actividad se realizó una semana después de la intervención, con el objetivo de analizar y evaluar lo que recordaban sobre la temática.

Fase 3. Dibuja tu museo

En un tercer momento, transcurrido un periodo que permitiera a las niñas y niños distanciarse de los aspectos memorizados mecánicamente de la experiencia, se les pidió que dibujaran su museo. No se les proporcionó mayores indicaciones más allá de la de realizar un dibujo libre, sin más condicionamientos, con suficiente tiempo que les permitiera hacer emerger lo que para ellas y ellos es significativo.

3.4. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos de recogida de información han sido seleccionados para garantizar la recopilación de mayor información posible desde múltiples perspectivas. Se incluyen:

- Producciones plásticas del alumnado resultante de 6 grupos de trabajo heterogéneo.
- Fichas de actividad «Crea un museo» (40 fichas).
- Grabaciones de exposiciones del museo creado.
- Dibujos de museos (39 dibujos).

Siendo, la información procedente de los dibujos analizados, la que más datos ha aportado en la investigación.

3.5. Análisis de la información

Para el análisis de la información recabada, se estableció un sistema de categorización y codificación selectiva para obtener una categoría central, a partir de la cual se agrupan el resto de categorías (Hernández, 2014), de manera que se ha permitido organizarla.

Para clarificar el tratamiento de los datos obtenidos y presentarlos en el presente informe, se estableció un sistema de notaciones para determinar el origen de los mismos el cual puede consultarse en la tabla 1.

Tabla 1
Sistema de notación

Tipo de participación	Informante	Instrumentos	Codificación
Grupal	Numeración (1 al 6)	Producciones plásticas	P.P.n.
		Grabaciones de exposiciones	G.E.n.
Individual	Numeración (1 al 40)	Fichas de actividades	F.A.n.
	Numeración (1 al 39)	Dibujos de museos	D.n

Por otro lado, se realizó una triangulación de momentos (antes, durante, después de la intervención), de instrumentos (con información procedente de diversas fuentes) y de informantes (Mathison, 1988; Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sloney y Thomas, 2006). A su vez, se llevó a cabo un contraste de mirada interna entre las investigadoras participantes, persiguiendo no solo confirmar y contrastar las interpretaciones devenidas del análisis categorial de la información, sino buscando enriquecer las interpretaciones devenidas del análisis.

La organización, en búsqueda de sentido de la información, se realizó a partir de un análisis por tematización y establecimiento de categorías iniciales y pautas de observación y análisis de la información recabada de los instrumentos utilizados (ver tabla 2). Con el fin de continuar en la línea de la búsqueda de la coherencia en una investigación naturalista, las categorías previas establecidas nacen de la emergencia de información durante el desarrollo de la experiencia, no de los marcos teóricos y referenciales previos, qué sí han permitido orientar la mirada, pero no se han constituido como esquemas a ser replicados. Igualmente, se ha hecho uso del Software Atlas.ti durante el proceso de análisis.

Tabla 2
Sistema de categorías

Categoría principal	Pauta de observación	Indicadores
Interacción humana	Presencia humana; visitantes; mediación; acompañamiento	Personas de la mano, señalando o indicando algo, indicadores de diálogo
Temporalidad	Evento temporal	Relojes, calendarios, etc.
Transmisión de conocimiento	Situaciones de enseñanza, aprendizaje y curiosidad	Señales, flechas, recorridos, indicadores, personas observando
Atmósfera y sensaciones	Sensorialidad	Presencia de colores, indicadores sonoros, signos y símbolos, etc.

El avance, progresión y profundización en el foco de estudio, ha permitido identificar categorías emergentes, derivadas y hermanadas con las categorías previas señaladas en la tabla anterior, pero con una mayor especificidad que ha permitido avanzar en la comprensión del fenómeno analizado. En este caso, se tratan de la presencia humana y la acción derivada, ya sea tratándose de manifestando experiencias de personas e historias y, por otro lado, el eminente protagonismo de lo estático y del objeto.

Finalmente, se han garantizado los principios éticos mediante anonimización de la información, acceso restringido de los datos en bruto y la posterior destrucción tras la presentación de los datos. Por otro lado, se ha contado con la autorización de las familias, a través del propio centro.

4. RESULTADOS

Se han analizado dibujos infantiles, fichas de trabajo, vídeos de exposiciones y producciones plásticas y de ello han derivado cuatro grandes grupos de categorías que se presentan en función de creciente complejidad, de lo concreto a lo abstracto: presencia de objetos estáticos, temporalidad, atmósfera y sensaciones, presencia humana y acción, interacción y transmisión de conocimiento.

De los 91 documentos analizados se han extraído 125 códigos ordenados en las categorías ya mencionadas. Destaca la prevalencia de referencias en relación al objeto (97), agrupadas en tres categorías (atmósfera y temporalidad, temporalidad y objeto estático), frente a las relativas a la presencia y acción humana (28), relativas a las categorías de interacción humana, presencia humana y acción y transmisión de conocimiento (ver figura 1).

Figura 1. Tabla de códigos

Nombre	Enraizamiento	
● I. Atmósfera y sensaciones~		37
● I. Interacción Humana~		6
● I. Temporalidad~		4
● II. Presencia humana y acción~		19
● II. Transmisión de conocimiento~		3
● III. Objeto estático~		56

Fuente: elaboración propia a partir de códigos gestionado en ATLAS.ti

No obstante, la interconexión y relación entre las categorías, es mucho más compleja, empapándose las unas de las otras. Un ejemplo son tres referencias que evidencian que el objeto estático en el museo tiene como finalidad la transmisión de conocimiento, u otras cinco que lo relacionan como facilitador de interacción humana en el espacio museístico.

Lo mismo ocurre con la categoría de atmósfera y sensaciones, relativa a signos y símbolos, colores, indicadores sonoros y palabras. En once ocasiones vemos como las niñas y niños lo relacionan como impronta humana, como testimonio de la presencia y acción de las personas (ver figura 2).

Figura 2. Diagrama de Sankey



Fuente: elaboración propia a partir de códigos gestionado en ATLAS.ti

4.1. Objeto estático

Esta categoría analiza la presencia y protagonismo del objeto estático, frente a la presencia e interacción humana, para señalar presencia de objetos en el imaginario de las niñas y niños cuando piensan en un museo, y para determinar la distancia o participación que puede existir entre la persona que visita una sala y la obra.

Los resultados muestran como un elevado número de niñas y niños incluyen uno o varios ejemplares de dinosaurios (12 de 40 participantes), rocas volcánicas o meteoritos (2) y otros seres vivientes como mamíferos, reptiles o aves (4), como podemos ver en el dibujo 19, siendo menores los ejemplos en los que se encuentra evidencia de la presencia humana.

Figura 3. Un museo (D.19)



Fuente: participante número 29.

Se han registrado menciones explícitas a distintos museos de la ciudad como: Museo de las Ciencias Naturales de Zaragoza (en 9 ocasiones), Museo del Fuego (8), Museo Pablo Gargallo (3), Museo de Arte Contemporáneo (2) y el Museo Pablo Serrano, Museo de Zaragoza y Museo Arqueológico de Zaragoza (1 referencia cada uno) o de fuera de la población, como el Museo del Chocolate (3 menciones), ejemplos que se conocen por haberlos visitado con el centro escolar o sus familias.

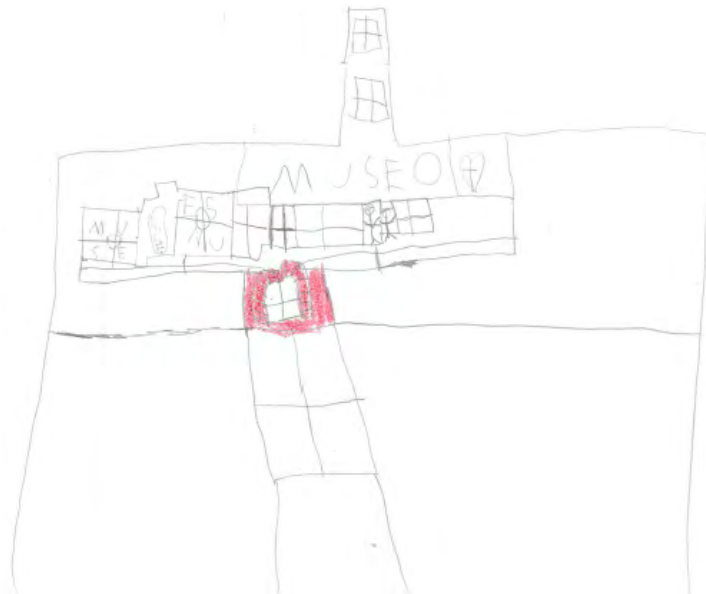
Además de las menciones explícitas, destacan el número de representaciones de las fachadas de un museo (9), que, en la mayoría de los casos, son reproducciones fidedignas de las fachadas de los museos que conocen o que visitaron. Lo que manifiesta el impacto que tiene la experiencia vivida en el aprendizaje, ya que aquello que pasó por sus sentidos y que conlleva una carga emotiva es lo que, al fin y al cabo, queda plasmado en su recuerdo, como se ejemplifica en el Dibujo 15, donde se representa la fachada característica del Museo de Zaragoza (ver figura 4).

«Se le atribuye mucho protagonismo a la fachada del museo.» [Nota D.8]

«El objeto estático que se representa es la estructura del propio edificio del museo. En dibujos anteriores, con otros datos adicionales como el nombre del museo, las fachadas pintadas de color marrón representaban el Museo de Ciencias Naturales.» [Nota D.14]

«El objeto representado es la estructura de la fachada de un museo.» [Nota F.A.5]

Figura 4. Museo (D.15)



Fuente: participante número 15.

Destaca también la representación de la distancia entre la persona visitante que accede a un museo y la obra expuesta, como objetos en vitrinas cerradas, bajo llave, colocados a una altura que los distancia; física y simbólicamente, de los y las visitantes (18 referencias). Permite deducir que lo que se considera de valor, el patrimonio que debe preservarse, no está a su alcance (D.1).

«Objetos guardados bajo llave: cuadros, diamantes. Sala diáfana a puertas cerradas.» [Nota D.1].

«Se les atribuye un significativo protagonismo a los objetos expuestos en vitrinas, por la posición en la que se sitúan en el dibujo. Igualmente, la utilización del color negro para colorear las estanterías hace destacar a los objetos inmóviles por encima de las personas.» [Nota D.3]

«Se distinguen figuras de animales, aves y un dinosaurio. Del techo cuelga un planeta. En unas vitrinas se observan piedras preciosas: esmeralda, rubí, diamante, topacio.» [Nota F.A.1]

Figura 5. Exposición (D.1)



Fuente: participante número 1.

Igualmente, pinturas y cuadros, adquieren importancia llenando las paredes de las salas creadas a partir de la imaginación de las niñas y niños, apareciendo en varias ocasiones la representación de la Mona Lisa.

[...] «El único objeto que presenta color es el cuadro, que hace que destaque de todas las demás figuras.» [Nota D.5]

«Se le da protagonismo al cuadro de la Mona Lisa, señalándose su nombre.» [Nota D.56]

«Se destacan cuadros, como el de la Mona Lisa y objetos exhibidos en vitrinas.» [Nota D.16]

4.2. Temporalidad

A pesar de que, a la hora de establecer categorías, durante el proceso de indagación, se fijaron unas pautas de observación, en el caso de la temporalidad: el evento temporal, junto con indicadores como la de identificar signos del paso del tiempo, como relojes o calendarios, las referencias halladas son escasas, pero entre las identificadas, encontramos gran complejidad.

Lejos de pensar en los museos como unas cápsulas temporales de preservación de un patrimonio vinculado al objeto estático, esta categoría ha permitido identificar atisbos de la ruptura que hacen de esta concepción, niñas y niños en edades tempranas.

Escasas pero valiosas son aquellas evidencias de la secuencialidad, siendo claro testimonio de ello el Dibujo 9 (figura 6) dónde encontramos signos de datación de las figuras de esqueletos que se muestran representados en el papel. Pueden identificarse los números: 89 - 12 - 2025; 79 - 12 - 2025; 101 - 12 - 2025; 99 - 12 - 2025; 93 - 12 - 2025; 100 - 12 - 2025; 110 - 12 - 2025.

Este es el primer ejemplo en el que nos encontramos una representación temporal, plasmadas a través de una sucesión de fechas en las cartelas que se encuentran a los pies de diversas figuras que claramente son esqueletos humanos. [Nota D.6]

Figura 6. El «museo» (D.6)



Fuente: participante número 6.

Asimismo, la percepción de que el tiempo está congelado se sugiere de la organización de las vitrinas separando los esqueletos por datación o por etiqueta, orden, registro o inventario. Igualmente, pensar en

un tiempo cíclico frente a un tiempo lineal en la propia vivencia y habitabilidad del museo, puede verse en el siguiente ejemplo:

Como figura central del dibujo, se representa un reloj que hace pensar que se trata de la representación de un museo conocido o bien, la relevancia del tiempo durante la visita. [Nota D.8].

4.3. Atmósfera y sensaciones

Posiblemente, la categoría de atmósfera y sensaciones sea la que más ha permitido la lectura de los diversos lenguajes de la infancia, estableciéndose como pauta de observación la dimensión de la sensorialidad del lenguaje artístico y como indicadores de la misma, se ha prestado especial atención a la presencia de colores, indicadores sonoros, además de signos y símbolos, entre otros emergentes.

Las múltiples referencias a las cartelas, señalizaciones e indicaciones que se han identificado en las producciones, manifiestan su percepción sobre la institucionalización del patrimonio y la relevancia que se le atribuye, según sus percepciones, del control y orden espacial.

El museo de nombre «La cueva de los cuentos» incorpora cintas de colores para ambientar las salas dirigidas a distintos autores y autoras. [Nota P.P.2]

En el dibujo hay diversas señalizaciones y cartelas. [Nota D.4]

Se ve a una persona siguiendo un pasillo y una señal de peligro (*warning*). El único objeto que presenta color es el cuadro, que hace que destaque de todas las demás figuras. [Nota D.5]

Aparecen carteles señalizando distintos espacios del museo: entrada, comedor, baños, museo. [Nota D.37]

Este énfasis en las señalizaciones, estructuran la experiencia vivida, invitan a pensar cómo viven las niñas y los niños su aproximación al patrimonio, y si estas distancias los aleja de apropiarse de este elemento identitario por lo que se podrían percibir como restricciones.

Como parte de la configuración de la sala del museo, pueden verse diversas flechas de colores con la inscripción «pase», orientando la visita en dirección a las diversas salas. [Nota P.P.6]

No obstante, tanto la experiencia vivida como la representación construida en torno a la oportunidad de conocer y visitar espacios museísticos se traducen como positivas, manifestándose emociones de gozo y vitalidad, cuestión identificada en múltiples ocasiones a lo largo de esta investigación.

El cartel principal del dibujo dice «Un museo» y baños. Se identifica una figura humana de una mujer con una expresión de alegría. [Nota D.39]

El rostro que se representa en el cuadro, de una persona sonriente, denota sentimientos o emociones positivas. [Nota F.A.2]

La figura humana que se muestra se representa con una expresión de atención y asombro. [Nota F.A.19]

La única figura humana que se representa muestra una expresión de felicidad y/o disfrute. Nota [D.28]

Múltiples referencias aluden a la dimensión de la vitalidad y vivencial, frente a la institucionalización y estructuración de los recorridos. Los colores, los diversos materiales utilizados, la variedad de texturas a la hora de materializar el pensamiento permiten ver la riqueza de estas oportunidades de aprendizaje a edades tempranas.

Destacan las coloridas vestimentas y los vestidos a lunares con exuberantes accesorios que se han utilizado para representar a diversas artistas del baile. Todas las figuras con clara expresión de gozo en el rostro, acompañadas de dibujos de estrellas y corazones. [Nota P.P.1]

En el dibujo, tanto en lo que representa la fachada como el interior del museo, se ven dibujos de corazones y sonrisas, y si bien pueden tratarse de expresiones plásticas estereotípicas presentes en estas edades, cabe pensar que la experiencia previa que han tenido en los museos ha sido positiva. [Nota D.23]

La conversación en clase sobre el arte, la danza, las tradiciones o festividades, ha generado oportunidades de aprendizaje, emergiendo ejemplos en los que se atribuye mayor protagonismo a lo intangible del patrimonio, a la experiencia sensorial que pasa por el cuerpo y que podría suponer una actividad de alta complejidad para una niña o un niño a la hora de expresarlo (ver figura 7). Sin embargo, los ejemplos muestran que la exteriorización del pensamiento, no les supone un obstáculo para manifestar cómo perciben o valoran el patrimonio inmaterial.

«Sala de Cine» es el nombre del museo destinado al cine. En él se identifican personas sentadas en butacas viendo una película proyectada en una gran pantalla. Pueden verse cajas de palomitas de maíz y cordones que indican el recorrido. [Nota P.P.4]

Figura 7. Sala de cine (P.P.4)



Fuente: participantes del grupo 4.

Ejemplos tales como las referencias P.P.1 y G.E.1, reflejadas a continuación muestran el protagonismo que este grupo le ha dado al canto y a la danza, manifestadas en lenguaje verbal y plástico.

Puede verse cómo se establece una relación entre la danza, la música y el canto. Se identifican en los símbolos plasmados, tales como figuras musicales y evidencia de canto («LA LA LA») [Nota P.P.1.]

[00:14-00:20]

Niña 3: (señalando otra parte.) Y esto es...

Niña 4: el escenario.

Niña 3: el escenario. Y aquí...

Niña 4: los pasos de danza.

[0:21-00:27]

Niña 3: (señalando los dibujos de la derecha.) Y aquí hay...

Niña 4: una bailarina.

Niña 3: una bailarina. [Transcripción – G.E.1.]

4.4. Presencia humana y acción

Identificar la presencia y la acción de las personas en las representaciones de niñas y niños, resulta imprescindible a la hora de analizar su percepción y valoración del patrimonio inmaterial y la posible relación con la propia experiencia vivida. No se puede concebir la existencia de este patrimonio sin la persona que lo ejecuta y la receptora que lo percibe y transforma para hacerlo propio. El total de 19 referencias procedentes de las diversas fuentes pueden organizarse en torno al tipo de agrupaciones y naturaleza de la acción desarrollada.

Por un lado, pueden identificarse personas en solitario. El tipo de actividad vinculada a la presencia de estas personas en los espacios museísticos es mayormente contemplativo.

Se identifica a una persona participando de una exposición sobre planetas. [Nota D.28]

Se puede ver una figura humana femenina con una expresión de alegría. [Nota D.38]

Se representa una figura humana que está contemplando una exposición de cine o visualizando una película. [Nota F.A.19]

Sin embargo, referencias como las siguientes muestran una clara participación de las obras, mostrando una concepción del arte y patrimonio como aquello a ser vivido y de lo que se participa y vivencia, superando la cosificación del museo y percibiéndolo más como un espacio social y de encuentro.

Se muestra una figura que podría ser una persona en movimiento, haciendo girar una rueda con una expresión en el rostro de estar emitiendo sonidos. [Nota D.2]

Pueden verse múltiples ejemplos de personas realizando todo tipo de actividades: observando exposiciones, subiendo y bajando escaleras, bajando por una cuerda o escalando. Por su proximidad, se puede deducir que existe interacción entre las mismas. [Nota D.37]

Pensar los museos como espacios de encuentro es algo que se ha manifestado en menos ejemplos, pero, han aportado información relevante sobre la diversidad de aspectos a ser estudiados sobre la presencia de grupos de personas y el tipo de interacción que se produce entre ellas.

Pueden verse grupos de visitantes observando las obras. [Nota D.4]

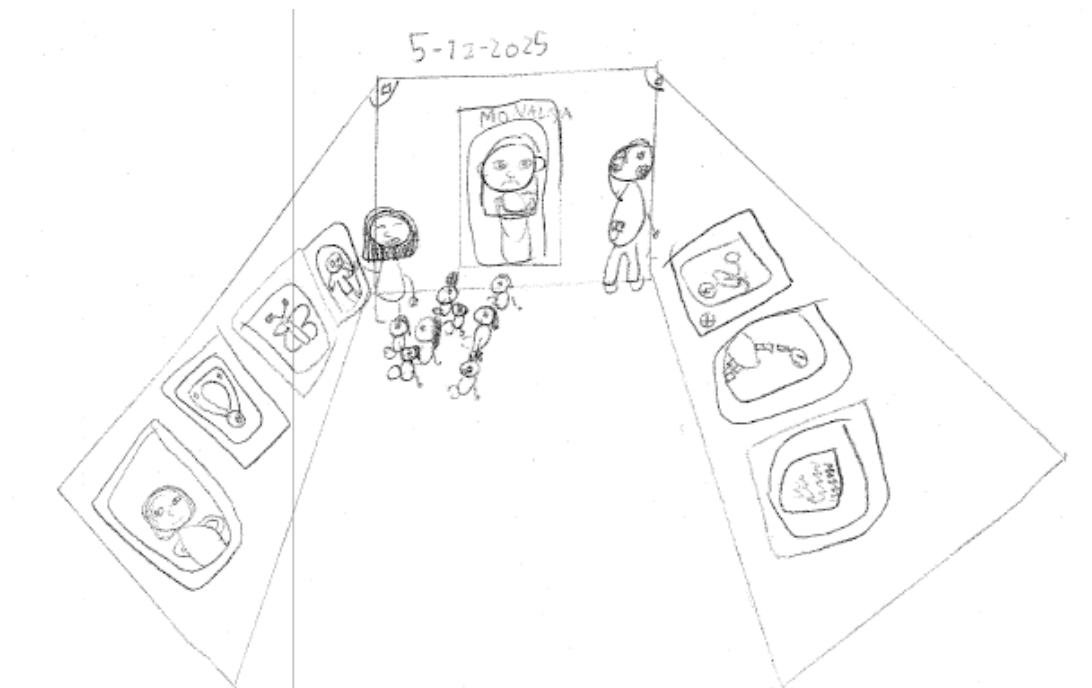
Se percibe una muy clara presencia y acción de las personas visitantes del museo, que se organizan en grupos, transmiten conocimiento y se desplazan por la exposición. [Nota D.7]

Se identificó un único ejemplo sobre la interacción intergeneracional (Nota D.3 y figura 8) y la presencia de la figura del mediador o mediadora (D.35), lo que invita a pensar sobre la humanización del proceso de aprendizaje y aproximación al patrimonio, no solo como algo contemplativo y dirigido al público adulto, sino como un derecho de todas y todos.

Hay personas de distintos tamaños, que aluden a niñas y niños y adultos. Se percibe integración por la dirección de las miradas. [Nota D.3]

Aparece la figura de mediador de museo, representada por una mujer que da la bienvenida al visitante, junto con un indicador de diálogo que dice: hola, pasa. [D.35]

Figura 8. Dibujo (D.7)



Fuente: participante número 7.

Finalmente, cabe destacar varios grupos de trabajo han mencionado la presencia de artistas locales aragoneses de diversos ámbitos artísticos, trabajados con las niñas y niños en clase. Muchos de estos eran conocidos por su proximidad y presencia directa o indirecta en la cotidianeidad de sus vidas. Ya sea por ser vecinas y vecinos del barrio, por reconocerlos por actividades previas, por cantar sus canciones en sus hogares, entre otras oportunidades.

Se percibe una interacción entre las figuras humanas que representan a bailarinas y bailarines como Arantxa Argüelles, Víctor Ullate o Miguel Ángel Berna, junto con las propias niñas (Siena o Irene). Se deduce por la proximidad entre unas representaciones y otras, que cada uno de ellos se encuentra próximo o está ejecutando un instrumento y que las miradas entre unos dibujos y otros se cruzan [Nota P.P.1].

[00:20-00:26] Niña: Hemos hecho... La de artes plásticas. Hemos hecho la sala de artes plásticas.

[00:32-00:35] Niño: Jorge Oteiza...

[00:36-00:40] Niño: Luis Alberto de Cuenca...

[00:47-00:49] Niña: Un pintor.

[00:55-01:05] Niño: Eva Armisén...

[01:06-01:10] Niña: El museo...

[01:21-01:25] Niño: ¡Eso es! Y estas son botellas... [Transcripción – G.E.5]

4.5. Interacción humana

En esta categoría ha establecido como pauta de observación no solo la presencia humana, de visitantes en los espacios museísticos, sino que el énfasis se halla en la mediación y acompañamiento. Manifestados en indicadores tales como personas de la mano, visitantes señalando o indicando algo, o bien, indicadores de diálogo.

Señales de que se produce una apropiación afectiva del espacio público es la presencia de un tobogán en un museo (D.37 y D.4), elemento propio de la cultura de la infancia y relacionado al tiempo de esparcimiento y de disfrute.

Figura 9. Dibujo (D.37)



Fuente: participante número 37.

Pueden identificarse grupos de personas visitando el museo, en un caso incluso pareciera que se están lanzado de un tobogán. [Nota D.4]

Son evidentes, a su vez, los signos de interacción simbólica, que conllevan la creación de espacios de intercambio, de complicidad, de transmisión de sensaciones, todo ello, derivando en una apropiación del patrimonio inmaterial como el canto y la danza.

Se puede deducir por la proximidad entre los grupos de personas que figuran en el dibujo que existe cierta interacción entre las mismas. [Nota D.37]

Al tratarse de una representación de un museo de danza, y al incluir diversas personas referentes, podemos deducir que como cada uno de ellos están tocando un instrumento diferente, y algunos cantando, a la vez que se entrecruzan las miradas, están participando todos de la misma obra. [Nota P.P.]

4.6. Transmisión de conocimiento

Aunque escasos, los ejemplos de esta categoría son significativos, presentándose como un paso más en el análisis de la naturaleza de la presencia humana al objeto estático. Para su identificación se establecieron pauta de observación centradas en situaciones de enseñanza, aprendizaje y curiosidad. En consecuencia, se han encontrado no solo señales, flechas, recorridos o indicadores, sino también personas observando, conversando e interactuando.

Figura 10. Dibujo (D.3)



Fuente: participante número 3.

Al identificar la vivencia del museo entre iguales, se destaca la potencialidad de entretejer tejido social en estos espacios, y se permite un establecimiento de conexiones entre las personas que participan y el

patrimonio. Pensar en la figura del guía de museos frente a la exploración autónoma del museo, es abrir nuevas puertas al aprendizaje no formal, en aras a contribuir a la democratización del conocimiento.

Se ve una persona observando a otra que manipula una rueda en el Museo del Fuego.
[Nota D.2]

Se ven personas observando la exposición, en solitario, en pareja y en grupo.
[Nota D.3]

En este ejemplo se puede distinguir con claridad que una persona está explicando la exposición a un grupo de niños. A la par que otro visitante, alejado del grupo, parece estar recorriéndola por su cuenta. [Nota D.7]

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Destacamos que el trabajo supone la apertura de una ventana de investigación en una línea de trabajo que sitúa a la infancia como protagonista, y que nos motiva a continuar trabajando en ella en aras de seguir contribuyendo a dar mayor visibilidad a las niñas y a los niños y a sus múltiples lenguajes, entre ellos el artístico.

Por otro lado, el acercamiento a la conceptualización, así como al contenido del patrimonio cultural inmaterial, es imprescindible para la configuración de la identidad cultural de los escolares, por lo que la investigación sobre la experiencia como la expuesta, contribuye a lo dispuesto tanto en tratados internacionales como legislación educativa nacional y autonómica.

Esta última, recoge tanto los contenidos curriculares en el ámbito de las ciencias sociales, a la geografía, la historia y la cultura, como los objetivos que deben alcanzarse relativos al conocimiento del entorno más próximo, así como las competencias transversales que debe adquirir el alumnado, como es el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación o el trabajo colaborativo.

En la fase exploratoria sobre los conocimientos que el alumnado tenía sobre el patrimonio inmaterial, hemos observado que, debido a la experiencia previa sobre la naturaleza de un museo, así como al disponer de referentes (familias, experiencias, contexto, etc.) relacionados con ese patrimonio inmaterial expuesto a través de los artistas y/o disciplinas planteadas, los niños han establecido formas de conexión con el patrimonio inmaterial, es decir, han configurado vínculos significativos, como defienden Fontal *et al.* (2020).

A pesar de que el currículo de Aragón plantea como un objetivo que el alumnado debe iniciarse en competencia de expresión artística visual y audiovisual, las evidencias aportadas (elaboradas en la fase 2, creación de un museo) y el posterior análisis de los datos recogidos han demostrado, en números casos, el avance en la adquisición de este tipo de competencias por parte del alumnado. Así, los resultados cualitativos obtenidos han sido amplios y profundos. Especialmente, aquellos en los que, de manera visual, debían mostrar qué y cómo era un museo, aportando detalles como la temporalidad, etc.

El uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, dónde el alumnado adquiere un rol totalmente activo y participativo creando un producto tangible a partir del conocimiento que van integrando (en este caso intangible) muestra, como se hemos podido apreciar en los resultados obtenidos en esta investigación, que ha favorecido el aprendizaje significativo y arroja luz sobre cómo niños y niñas de edades tempranas aprenden contenido complejo y la interpretación que hace de él. Este tipo de metodologías facilitan la creación de puentes entre escuela y patrimonio mostrando este último desde un enfoque interdisciplinar y holístico (Feliu-Toruella *et al.*, 2021; Trivigno, 2025 y López-Fernández *et al.*, 2021).

Los resultados obtenidos son valiosos por su análisis multimodal, así como por la profundidad y complejidad de respuesta. La ubicación del centro escolar, así como el nivel socio cultural medio-alto de las familias que residen en su perímetro pueden influir de manera directa dichos resultados. Entonces, resulta evidente que una de las principales limitaciones de este estudio es su temporalidad; analizándose una experiencia desarrollada en un corto espacio de tiempo, la muestra; contando con la participación de niñas y niños de un centro educativo de un contexto acotado, y la escasa posibilidad de generalización de resultados, por lo anteriormente mencionado y por la naturaleza de la investigación.

Esto nos lleva a reafirmar que la intencionalidad que ha movido al diseño y desarrollo de este estudio no ha sido en ningún momento el de encontrar generalizaciones, sí comprender cómo aprenden y cómo se comunican las niñas y los niños, en la medida que desarrollan actividades que les permitan revalorizar el patrimonio local e inmaterial que configura sus identidades. Así mismo, se pretende seguir promoviendo la investigación, publicación y difusión de los hallazgos alcanzados, en línea con la necesidad de ello que establecen Jiménez y Carbó (2010).

Una de las principales potencialidades que se identifican para continuar enriqueciendo esta investigación es dotar de mayor profundidad y sofisticación a la dimensión de la temporalidad a la hora de analizar las representaciones sociales relativas al patrimonio inmaterial en creaciones artísticas y plásticas de niñas y niños de edades tempranas. Ello dotaría, también, de más literatura científica al respecto, puesto que no se han hallado estudios similares. Si bien queda patente el protagonismo que tiene el objeto sobre la presencia humana en las evidencias analizadas, avanzar en un nuevo ciclo de profundización sobre la propia configuración del objeto como testigo de cambios y continuidades, como representación de tiempos lineales o cíclicos, y las proyecciones a futuro como evidencia de una apropiación identitaria del patrimonio, junto con el compromiso de su preservación para el tiempo venidero.

FINANCIACIÓN

Esta investigación forma parte proyecto de investigación en curso ÁGORA (Innovación tecnológica y metodológica para la enseñanza de lenguas y generación de sinergias en el ámbito rural; no referencia: PID2021-128182OB-100) subvencionado por el Plan Estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro microproyecto CONFIGURA (CONstrucción de identidades e imaginarios a partir de FIGURas comarcales y Actividades lingüísticas significativas), coordinado por Raquel Casanovas-López y Arasy González-Milea.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón, E. R., Muñoz, A. del P., Cuenca, M. del R., García, C., A. M., Cachago, A. y. Marlene, S. (2025). La enseñanza basada en proyectos y su impacto en el desarrollo de competencias transversales en los educandos. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 6953-6967. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15389
- Castejón, M. M. (2024). Metodologías activas para conectar los museos con la formación del profesorado: diseño de recursos didácticos para educación primaria en colaboración con los museos de la Región de Murcia. *Educación Artística*, 15, 94-109. <https://doi.org/10.7203/eari.15.26394>
- Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, 21 de septiembre de octubre de 2003. Disponible en <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>

- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A. y López, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos (ABP). En Pérez de Albéniz, A., Fonseca, E. y Molina, L. (Coords.), *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos: claves para su implementación* (pp. 5-8). Universidad de La Rioja.
- European Research Infrastructure Consortium (ERIC) (2013). *Carta europea del investigador y código de conducta para la contratación de investigadores*. Comisión Europea. <https://euraxess.ec.europa.eu>
- Feliu-Torruella, M., Fernández-Santín, M., & Atenas, J. (2021). Building relationships between museums and schools: Reggio Emilia as a bridge to educate children about heritage. *Sustainability*, 13(7), 3713. <https://doi.org/10.3390/su13073713>
- Fontal, O., Martínez, M., y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.17-24>.
- Fontal, O., Portolés, Á., Sánchez, A., Ballesteros-Colino, T., Ibáñez Etxeberria, A. y De Castro, P. (2020). *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial* (ISBN 978-84-451-3871-7). Dirección General de Patrimonio Cultural, Comunidad de Madrid.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187-210.
- Jiménez, L., y Carbó, G. (2010). Educación, cultura y desarrollo. En A. Martinell Sempere (Coord.), *Cultura y desarrollo: un compromiso para la libertad y el bienestar* (pp. 209-242). Ariel.
- Lobovikov-Katz, A. (2009). Heritage Education for Heritage Conservation. A Teaching Approach. *Strain*, 45(1), páginas 480-484. <https://doi.org/10.1111/j.1475-1305.2008.00569.x>
- López, C. T. (2020). El patrimonio como recurso para el desarrollo formativo de alumnos y profesores. Experiencia didáctica: «Farmington Junior High y su entorno patrimonial». *Revista Investigación en la Escuela*, 101, 25-47. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.03>
- López, Z. (2018). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de trabajo en el aula universitaria de español con estudiantes italianos. *Aula de Encuentro: Revista de Investigación y Comunicación de Experiencias Educativas*, 20(2), 171-196. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.9>
- López-Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., García-Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lune, H. y Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.
- Llull, J. (2005). Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 177-206. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110177A>
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Moran-Ellis, J., Alexander, V., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Slaney, J. y Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.

- Parra, G., Murciano, A., Gutiérrez-Pérez, B., Caballero, D. (2025). La importancia de la cultura inmaterial de la Escuela: historias orales y recuerdos escolares de mayores jubilados, *Cabás*, 33, 85-99. <https://doi.org/10.1387/cabas.26890>
- Prato, M. G. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. Ingeniería Industrial. *Actualidad y Nuevas Tendencias*, 2(6), 79-86.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24386 a 24504. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Rueda, M. P., Sigala, L. E., y Armas, W. J. (2023). Análisis cualitativo por categorías *a priori*: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad: República Dominicana*, 48(2), 83-96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>
- Sánchez-Clemente, A (2022). El patrimonio cultural que somos: actividades y experiencias didácticas para crear vínculo con la comunidad educativa. En *II Simposio de Patrimonio Cultural ICOMOS España*, 17-19 de noviembre de 2022. Cartagena. <https://doi.org/10.4995/icomos2022.2022.14897>
- Trivigno, A. (2025). Children's drawings as cultural heritage: Insights from Fondazione PInAC's international archive [ponencia]. *XIII Biennial International Conference of the Society for the History of Children and Youth*, University of Greenwich, Londres, Reino Unido.

LA HUELLA VIVENCIAL Y AFECTIVA DEL VÍNCULO EN EL PROCESO DE PATRIMONIALIZACIÓN

*The experiential and emotional imprint of the bond
in the heritage-making process*

Norberto Reyes-Soto*

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0001-5014-8968

Sara Ramos Zamora

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-1694-9697

José Ignacio Ortega Cervigón

Universidad Complutense de Madrid
https://orcid.org/0000-0002-2520-7329

Palabras clave

Patrimonialización
Vínculo
Emociones
Didáctica de las ciencias
sociales
Ciudadanía democrática

RESUMEN: Este estudio explora el potencial educativo de los elementos cognitivos, afectivos y emocionales que ocurren entre la patrimonialización y el vínculo, mediante un proyecto basado en el origen controversial de los pórticos boloñeses. En el marco de una metodología mixta sobre una muestra de $n = 62$ estudiantes de secundaria en Bolonia (Italia), esta publicación muestra los resultados de los grupos de discusión derivados de la investigación-acción participativa analizados mediante Atlas.ti. Los resultados constatan cómo el proceso de patrimonialización desde abajo y centrado en el vínculo posibilita descubrir una huella vivencial y afectiva; así como los vínculos entre identidad, memoria y pertenencia.

Keywords

Heritage-making process
Bond
Emotions
Social science teaching
Democratic citizenship

ABSTRACT: This study explores the educational potential of the cognitive, affective, and emotional elements that occur between heritage-making process and bonding, through a project based on the controversial origin of the Bolognese porticoes. Using a mixed-methods approach with a sample of $n = 62$ secondary school students in Bologna, Italy, this publication presents the results of focus groups derived from participatory action research, analysed using Atlas.ti. The results demonstrate how a bottom-up, relationship-centered heritage-making process enables the discovery of a experiential and affective imprint, and the links between identity, memory, and belonging.

Gako-hitzak

Patrimonializazioa
Lotura
Emozioak
gizarte-zientzien didaktika
Herriartasun
demokratikoak

LABURPENA: Azterlan honetan, patrimonializazioaren eta loturaren artean gertatzen diren elementu kognitibo, afektibo eta emozionalen hezkuntza-potentzialtasuna aztertzen da, eztabaida-iturri den Boloniako arkupeen jatorrian oinarritutako proiektu baten bidez. Metodologia misto baten esparruan kokatuta eta Boloniako (Italia) bigarren hezkuntzako $n=62$ ikaslek osatutako lagin bat hartuta, ikerketa-ekintza parte-hartzaile bateko eztabaida-taldeen emaitzak, Atlas.ti bidez aztertuak, aurkezten ditu artikulu honek. Emaitzek agerian uzten dute behetik hasitako eta loturan oinarritutako patrimonializazio-prozesuak bizipenezko eta afektibitatezko arrastoa aurkitzeko aukera ematen duela; baita identitatearen, memoriaren eta kideatasunaren arteko loturak ere.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Norberto Reyes-Soto. Universidad Complutense de Madrid (España) – noreyes@ucm.es – https://orcid.org/0000-0001-5014-8968

Cómo citar / How to cite: Reyes-Soto, Norberto; Ramos Zamora, Sara; Ortega Cervigón, José Ignacio (2026). «La huella vivencial y afectiva del vínculo en el proceso de patrimonialización», *Cabás*, 35, 71-88. (https://doi.org/10.35072/cabas.28212).

Recibido: 27 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Como señalan numerosos estudiosos, el Convenio de Faro (2005) es para la Educación Patrimonial un acontecimiento esencial para la concepción de lo que es el patrimonio, ya que integra la dimensión relacional entre el bien y la persona (Fontal, 2022), por tanto, incluye la vinculación como aspecto clave para concebir lo patrimonial. Para una mejor comprensión sobre el vínculo es conveniente adjetivarlo para discernir entre cuando se da un *vínculo afectivo* y cuando es emocional. Desde una perspectiva psicológica, Bowlby (1979, 1986), pionero en plantear la importancia del vínculo afectivo para el desarrollo madurativo de la persona, comprende la vinculación afectiva como el resultado de un comportamiento social en el que se produce una inclinación que una persona siente por otra, o por un grupo, y cuyo rasgo esencial es mantenerse en mutua proximidad. A partir de esta experiencia emotiva y subjetiva, dependiendo de la edad, la duración, la frecuencia o su propia naturaleza, entre otros factores, se establecen diferentes tipos. Por tanto, la vinculación se da entre personas y funciona como el lazo que posibilita sentir diferentes emociones y sentimientos (de amor, empatía y aceptación, de pena o rechazo) entre dos o más personas. Así, mientras el vínculo afectivo es relacional, funciona como continente, siendo el «lugar» o la estructura desde donde se sienten las emociones y, estas, serían el contenido.

Ahora bien, desde una perspectiva educativa, didáctica y patrimonial, la vinculación no solo es de naturaleza relacional y humana, sino que también se establece entre personas y objetos, tanto con bienes materiales como inmateriales (Santacana y Martínez, 2018). Desde este punto de vista, estas conexiones son al mismo tiempo relacionales y objetuales. Cuando esta visión comienza a ser estudiada en la Educación Patrimonial (Brantefors, 2015 citado en Fontal *et al.*, 2018) supone un importante giro en la concepción de lo que es el patrimonio. Actualmente, este punto de vista articula el II Plan Nacional de Educación Patrimonial (2024) y amplía el campo semántico sobre lo patrimonial superándose la concepción hasta el momento. Pasa de ser comprendido como una herencia «desde arriba» —donde una institución comisionada por expertos decide qué es patrimonio con base en una serie de criterios que responden a una diferente tipología y la comunidad lo acepta como parte de una identidad compartida— que corresponde a la visión estática e historicista, a comprenderse como una visión dinámica y relacional centrada en el vínculo (Fontal, 2013; Fontal, 2016, pp. 112-113; Fontal *et al.*, 2018). Sobre esta subyace una perspectiva holística e interdisciplinar (Estepa y Cuenca, 2006) basada en la importancia de la sociabilización (Cuenca, 2016) y el vínculo «desde abajo» (Portolés, 2020) —concepción que pone el acento en las personas que componen una comunidad, la ciudadanía, quienes deciden de manera crítica si aceptan o no aquello que les representa (Castro y López-Facal, 2017)— y, además, ponen en valor nuevos bienes patrimoniales con los que se vinculan e identifican como ocurre con los mapas de comunidad (Borghini, 2017). Un enfoque donde predominan las relaciones personales, familiares, emotivas, identitarias o comunitarias y ciudadanas.

Los estudios más relevantes que relacionan el vínculo afectivo y el proceso de patrimonialización son los realizados por Gómez (2012 y 2014); Fontal y Gómez (2015); Fontal (2016, pp. 116 y 127) y Suárez *et al.* (2020). Estos se basan en una concepción dinámica y secuencial que experimenta una persona cuando percibe, descubre y/o experimenta un determinado elemento o bien patrimonial. Esta vivencia permite construir una vinculación tanto cognitiva como emocional, desde donde emergen diferentes componentes interrelacionados y dan continuidad al proceso de patrimonialización. Dichos elementos son la identificación, la memoria, la pertenencia a una comunidad o la apropiación simbólica, la interpretación, entre otros, en una sucesión de etapas o niveles en los que opera este proceso (Fontal, 2013 y Gómez, 2014). Esta sucesión de estadios, iniciados en la vinculación afectiva, contienen todos los elementos de relevancia que dan sentido a la propia Educación Patrimonial. Teniendo en cuenta estas premisas, a continuación, se ofrece un marco teórico que sistematiza el llamado proceso de patrimonialización desde la perspectiva del vínculo.

Etapas 1.ª Percepción, experimentación y acceso al conocimiento inicial

La percepción de un patrimonio ya sea material o inmaterial, permite una experiencia capaz de movilizar nuestras emociones (Estepa, 2001; Gómez, 2012 y 2014; Santacana, 2015; Fontal y Gómez, 2015; Castro y López-Facal, 2017; Santacana y Martínez, 2018). Según la analogía de Barthes (1987 citado Castro y López-Facal, 2017, p.166) la obra o el bien patrimonial cuando es *percibida* por un/a espectador/a-ciudadano/a en cualquiera de sus expresiones y contextos, permite *vivenciar* una experiencia multisensorial que mediante la imaginación y la evocación transportan a un mundo imaginario (Pallasmaa, 2014 citado en Castro y López-Facal, 2017). Estos estímulos, cuando son sentidos, despiertan múltiples significados a diferentes niveles en el interior de la persona a modo de caja de resonancia. Por tanto, apelar a la dimensión afectiva y emocional mediante las experiencias multisensoriales que permiten los contextos patrimoniales (Castro y López-Facal, 2017) modula la posterior vivencia e interpretación (Ruiz, 2020). En esta línea, Gómez (2014) considera que la afectividad es la puerta de entrada en el proceso de patrimonialización.

Etapas 2.ª Formación del vínculo afectivo y cognitivo

La experiencia inicial que desencadena el proceso de patrimonialización entre la persona y el bien permite la formación de una relación emotiva y cognitiva. La vivencia despierta una *vinculación afectiva* según el tipo de emoción inicial sentida, ya sea consciente o inconsciente. Esta reacción fisiológica se mide en intensidad y valencia según la propia experiencia y la respuesta de la persona, ya sea positiva o negativa (Ruiz, 2020, p. 144). Asimismo, dependerá de las estrategias didácticas que emplee el profesorado para que esta experiencia genere emociones y sentimientos agradables («actividad gancho», Asensio, 2001 citado en Gómez, 2014, p. 71). «Todos los seres humanos tenemos conciencia de los sentimientos que nos vinculan a los demás objetos (objetos propiamente dichos, paisajes, pueblos, animales, personas...), bien porque deseamos de alguna manera poseerlos, bien porque deseamos rechazarlos [...]» (Castilla del Pino, 2001, p. 13).

De manera simultánea, las emociones sumergirán al receptor en una *experiencia cognitiva*, donde se dan dos procesos de manera paralela. Por un lado, se busca reconocer las emociones despertadas (Salovey y Mayer, 1990) —poniendo en marcha capacidades propias de la inteligencia emocional como son el reconocimiento e identificación, facilitación, comprensión y gestión emocional—, que siendo sometidas a la influencia cognitiva y sociocultural del individuo mediante la reflexión dan lugar a los sentimientos (Damasio, 1999 citado en Gómez, 2014, p. 68). Estas emociones y sentimientos se asocian a experiencias previas y recuerdos, se crea una imagen mental del objeto o se atribuyen propiedades simbólicas, en una construcción relacional, cognitiva y afectiva que conecta el mundo abstracto e interior con el concreto y exterior (Vigotsky, 1998 citado en Gómez, 2014, p. 69). Entonces como respuesta «[...] el individuo se posiciona ante lo nuevo, y de manera recíproca lo posiciona dentro de sí a través de gradientes de afectividad, impulsos básicos que acercan o alejan al objeto y al sujeto a través de la filia» (Gómez, 2014, p. 67), entendiendo esta autora por *filia* el grado de inclinación (Bowlby, 1979, 1986). Paralelamente, por otro lado, se da un procesamiento cognitivo a partir de la información recibida sobre el elemento patrimonial en sí —motivos, causas, contexto o características propias del bien— y que predispondrá al espectador hacia los siguientes estadios y etapas, de manera interrelacionada o paralela y no secuencial, con un tiempo y ritmo variable dependiendo de la persona. Así, la formación del vínculo no es estática, sino que «es flexible y cambiante, lo cual constituye una resignificación afectiva desde la persona hacia el objeto» (Gómez, 2014, p. 69).

Etapas 3.^a Vínculos humanos de lo personal a lo colectivo: memoria, identidad, apropiación simbólica y pertenencia

A partir de los estadios precedentes, el vínculo tanto afectivo como cognitivo entre la persona y el bien patrimonial se extiende hacia lo colectivo. La experiencia permite construir una vinculación que, a su vez, actúa en el interior de las personas como caja de resonancia y lo hace de diferentes maneras. En primer lugar, el conocimiento sobre lo patrimonial abre la puerta a una vinculación entre la *memoria* personal y familiar con la colectiva (Fontal, 2013; Delgado-Algarra, 2014; Borghi, 2016; Ramos, 2021). En segundo lugar, la concepción que se tenga permite la construcción de identidades, posibilitando a individuos y colectivos saber qué son y por qué desde su dimensión cultural (Domingo *et al.*, 2013, p. 15). Este descubrimiento conlleva la resignificación desde nuevas atribuciones como son creencias, mitos o símbolos y, también, es capaz de movilizar valores como la solidaridad, el compromiso o el cuidado (Estepa *et al.*, 2021; Miguel y Ortega, 2025). Así, esta perspectiva patrimonial basada en la relación «persona-vínculo-patrimonio» se convierte en un poderoso instrumento para generar «procesos de identificación individual y colectiva» (Castro y López-Facal, 2017, p. 169) donde a partir de una construcción discursiva entre el individuo y el objeto, la persona se siente representada socioculturalmente por aquello que caracteriza al colectivo al cual pertenece. En este proceso denominado como *sentimiento de identidad colectiva o identización* (Gómez, 2012, p. 23) aflora, por tanto, un sentimiento de pertenencia a una comunidad o a una determinada cultura, pudiendo extenderse hacia una identidad intercultural e inclusiva (García-Martínez *et al.*, 2025). En tercer lugar, la pérdida de los orígenes conlleva inevitablemente a una carencia identitaria, o lo que es lo mismo, al *sentimiento de pertenencia* a un determinado colectivo social (Cuenca, 2002, p. 136). Este matiz es de gran importancia, ya que como somos seres sociales buscamos la vinculación, el apego (Bowlby, 1979, 1986) y la pertenencia a grupos. Este proceso se materializa a través de vínculos relacionales y afectivos hacia un bien común, con la otredad (Gómez, 2014, p. 73). El sentimiento de pertenencia, según Baumeister y Leary (1995) responde a la necesidad humana de *pertenecer a* y es concebido desde el deseo de entablar y mantener vínculos interpersonales frecuentes, duraderos y afectivamente positivos como una motivación esencial para los seres humanos. Por tanto, a través del bien patrimonial generamos vínculos con otras personas y de pertenencia a un lugar. Y, cuarto, el proceso descrito hasta el momento conlleva significados de apropiación y pertenencia, sea física o simbólica, conectando el imaginario (Bel, 2021) con las dimensiones emocional y cognitiva. Surge así un «encuentro empático» (Calaf, 2013 citado en Gómez, 2014, p.73), un sentimiento de pertenencia, una *apropiación simbólica* del bien patrimonial. Así pues, se daría una relación de vínculos afectivos y cognitivos entre «comunidad-patrimonio-persona».

Etapas 4.^a Toma de decisión: interpretación, significación personal, valoración o juicio crítico

Los múltiples significados connotativos implican necesariamente, influenciados por lo experimentado en los estadios anteriores y dependiendo del conjunto de experiencias y conocimientos previos, así como de la capacidad para saber contextualizar desde las diferentes perspectivas, una elección entre la diversidad de interpretaciones posibles de manera que esa decisión o conjunto de elecciones otorgan una interpretación concreta y confieren un significado personal al patrimonio. Según la hipótesis foucaultiana que considera que lo propio del conocimiento es saber interpretar: «surge la premisa de apelar a las emociones y la aprehensión sensorial para lograr esa interpretación», según Castro y López-Facal (2017, p. 167), posibilitando la diferencia de puntos de vista que pueden potencialmente suscitar el diálogo o el debate ya sea interno o público, como forma de intercambio, crecimiento y mejora comunitaria. Además, el conocimiento de estos significados permite preguntarse *¿qué soy y quién quiero ser?*, dilema que potencialmente podría favorecer el juicio crítico y contribuir una formación ciudadana consciente y autónoma (Castro y López-Facal, 2017, pp. 169-

170). Este posicionamiento y valoración crítica de lo propio sirve como estímulo para conocer a otras culturas y relacionar la identidad local con el «otro», contribuyendo así a la empatía cultural (Hofhuis *et al.*, 2024) basada en la pluralidad de significados, opuesto a la concepción patrimonial como contenedores cerrados y delimitados, propios de un exclusivismo identitario (Borghi, 2016).

Por último, la perspectiva holística del patrimonio permite desvelar los procesos de manipulación o modificación realizados por los intereses ideológicos de grupos de poder que influyen de manera decisiva en los procesos de patrimonialización, condicionando su interpretación y puesta en valor, llegando a afectar a los rasgos identitarios de una sociedad. Estas influencias condicionan las percepciones sociales y culturales sobre el pasado con el objetivo de legitimar teorías, territorios, hechos o fenómenos de distinta naturaleza, principalmente, política y económica, las cuales responden a un modelo de sociedad (Prats y Hernández, 1999). Por tanto, resulta clave la siguiente pregunta: ¿en qué casos se produce y qué hacer cuando un individuo o un grupo se identifican de manera acrítica con los patrimonios que *los pocos* desde el poder han seleccionado como definidores de su idiosincrasia? (Castro y López-Facal, 2017, p.183).

Etapa 5.^a Respuesta y actitud

Dependiendo de las experiencias y procesos previos, cada persona valorará de manera diferente y decidirá una respuesta y una actitud frente al elemento patrimonial, según su grado de *sensibilización* (Fontal, 2016, p. 117). Esto es, el conocer, el querer y el compartir o transmitir lo que se ha aprendido y querido. Este proceso se contextualiza en el fenómeno conocido como «sociabilización del patrimonio» (Cuenca, 2016) y es una de las premisas que justifican las políticas para promocionar la Educación Patrimonial, basadas en la responsabilidad social, en el aprecio ciudadano para reclamar la custodia y el cuidado, la conservación y la gestión, la protección y la salvaguarda, la difusión y la educación (Domingo *et al.*, 2013, p. 15; Fontal, 2016, p. 117).

Por último, el proceso de patrimonialización expuesto hasta el momento, estructurado en cinco etapas o fases, guarda en su conjunto los objetivos potenciales que persigue la Educación Patrimonial. Además, engloba los modelos educativos propuestos por Fontal (2020) y encuentra una gran similitud con los procesos desarrollados en el concepto de inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990), como se puede comparar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Comparativa entre las etapas y elementos del proceso de patrimonialización y los componentes de la inteligencia emocional

Proceso de patrimonialización	Inteligencia emocional
1. Percepción y experimentación.	1. Percepción a través de los sentidos.
2. Formación del vínculo afectivo y cognitivo a partir de la experiencia.	2. Identificación y reconocimiento emocional.
3. Vínculos humanos de lo personal a lo colectivo: memoria, identidad, apropiación simbólica y pertenencia.	3. Facilitación y análisis.
4. La toma de decisión: Interpretación, significación personal, valoración o juicio crítico.	4. Comprensión e interpretación (punto de vista).
5. La respuesta y la actitud.	5. Reacción (emocional, pensamiento y actitud).

Fuente: elaboración propia.

Este paralelismo guarda un importante potencial didáctico para incluir las capacidades que integran la inteligencia emocional en propuestas de Educación Patrimonial. Castro y López-Facal (2017) reivindican que una de las aportaciones más sustanciales que la Didáctica de las Ciencias Sociales y del Patrimonio podría ofrecer para la formación ciudadana (García-Martínez *et al.*, 2025) vendría desde el trabajo con la educación cívica, ética o moral, es decir, la educación socioemocional, enseñando a pensar dialécticamente a partir de la vinculación entre los hechos y los valores para evidenciar que el propio relato social aún basado en estudios empíricos, es también un relato interpretable donde el ingrediente emocional influye de manera decisiva junto a los culturales e ideológicos, y los valores asociados a posiciones dominantes de poder tiene unas consecuencias: producen la sociedad que desean. Se trata, por tanto, de incorporar el análisis de los hechos a partir de los deseos sabiendo interpretar que sus motivos están vinculados a valores y a emociones.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico mixto de carácter concurrente, en el que la investigación-acción participativa integra un diseño cuasiexperimental pretest-postest sin grupo de control. El diseño permite cuantificar la capacidad de empatía y averiguar cómo esta influye cualitativamente en el planteamiento de la estrategia didáctica. En este marco, el presente artículo muestra exclusivamente la fase cualitativa del estudio, desarrollada mediante una metodología de investigación-acción participativa y centrada en el análisis de los grupos de discusión.

2.1. Objetivo

Si bien la investigación abarcó múltiples preguntas y objetivos, este estudio se centra en explorar las posibilidades didácticas y educativas mediante el análisis de los elementos cognitivos, afectivo y emocionales entre el proceso de patrimonialización y el vínculo, tras la intervención del proyecto basado en los pórticos boloñeses.

2.2. Proyecto *Sento*

El proyecto *Sento* diseña una estrategia didáctica basada en los pórticos boloñeses y plantea el arco evolutivo de su proceso de patrimonialización: desde su origen controversial y resolución del problema hasta que se convierten en un patrimonio consensuado y compartido, un modelo de desarrollo urbanístico y ser Patrimonio Mundial de la Humanidad (2021). Tras su estudio se plantea a los estudiantes trasponer la estrategia didáctica a la actualidad con el fin de proponer un plan de mejora o resolución de las problemáticas ecosociales que se hayan elegido.

Los patrimonios controversiales se definen como aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en respuesta a diversas causas que plantean o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sea de tipo ideológico, político, económico, social, cultural o ambiental, debido a la interacción entre ellos, o que entrañan algún tipo de discriminación o dominio hegemónico de un elemento sobre otro, provocando que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo-Mora *et al.*, 2022, p. 38).

Por otro lado, el proyecto se implementa desde una metodología basada en la dimensión afectiva y emocional donde se emplean procedimientos didácticos que buscan trabajar la vinculación afectiva y emocional del patrimonio boloñés entre los/as participantes y su entorno próximo. Además, se integra el

trabajo con dos de las capacidades socioemocionales más importantes para la formación ciudadana y en valores, como son la empatía y la de resolución de problemas.

Desde su vertiente cualitativa y una perspectiva sociocrítica, la metodología de investigación basada en la investigación-acción busca posibilidades de participación en el entorno próximo por parte de los/as estudiantes. Así, las dimensiones patrimonial y emocional pretenden convertirse en un instrumento para la acción y el cambio a partir de la concienciación y la transformación tanto individual como colectiva (Delgado-Algarra, 2015).

A continuación, se muestran solo las tareas y las actividades llevadas a cabo por el proyecto durante 12 sesiones de trabajo (incluidas la presentación y la despedida) pertinentes a este estudio.

Tabla 2

Propuesta de actividades del proyecto

Presente (4 sesiones)	Tarea 1. Sentiamo i portici oggi.
	Actividad DAE 1. Mindfulness: consciencia sobre las emociones.
	Tarea 2. Mapas de comunidad. La identidad simbólica con los pórticos.
	Actividad DAE 2. La empatía.
Pasado (4 sesiones)	Tarea 3. Investigación sobre el origen controversial de los pórticos.
	Tarea 4. Reconstrucción histórica del conflicto basado sobre la inteligencia emocional y aplicación de un modelo de resolución de problemas.
Presente y futuro (2 sesiones)	—

Fuente: elaboración propia.

2.3. Muestra

La muestra de este estudio, de tipo no probabilístico o por conveniencia (Latorre, 2005, p. 82), está compuesta por $n = 62$ estudiantes de 3.^{er} ciclo de Educación Secundaria (4.º curso E.S.O. en sistema español) de un mismo centro del área metropolitana de Bolonia (Italia), con una edad media de 16 años, pertenecientes a tres grupos homogéneos de un itinerario de Humanidades, provenientes de un extracto socioeconómico medio-alto y cuotas similares a la media europea de estudiantes de origen extranjero en torno al 9%. Como se muestra en la siguiente tabla, en cuanto a la representatividad por género el 87% son mujeres.

Tabla 3

Muestra

Grupos	Mujeres	Hombres	Totales
3 DL	16	6	22
3 EL	17	2	19
3 FLI	21	0	21
Totales	54	8	62

Fuente: elaboración propia.

2.4. Instrumentos y técnicas de análisis

Para averiguar el alcance del proceso de patrimonialización centrado en el vínculo se recaban datos a partir de dos instrumentos: los grupos de discusión y la observación participante mediante el cuaderno de campo. El primero de ellos, junto a otros instrumentos, fueron validados por un Comité de 9 expertos que actuaron de manera independiente en 3 fases diferenciadas: 2 en español y 1 para su versión italiana.

A continuación, se detallan las preguntas que guiaron los registros con los grupos de discusión y que responden a los objetivos concretos (OC) seguidos en la investigación:

- OC3.3. Averiguar el grado de importancia y utilidad de los elementos y factores de la dimensión patrimonial que componen la estrategia basada en el origen controversial de los pórticos boloñeses para el aprendizaje de los/as estudiantes.

Tabla 4

Preguntas grupo de discusión OC3.3

Categoría	Preguntas GD
Pregunta transversal	0.1. ¿Qué aspectos del proyecto consideras que han sido más importantes y significativos? ¿Cuáles te han suscitado un mayor interés, curiosidad o motivación? En relación con los contenidos, la metodología, las tareas o actividades, etc.
C.1 Patrimonio	1.1. ¿Qué piensas sobre lo aprendido en relación con el proceso de patrimonialización (desde el nacimiento de los pórticos hasta que se convierten en Patrimonio de la Humanidad)?
	1.2. ¿Consideras que es mejor trabajar los bloques de contenidos (patrimonio, emociones y problemas) de manera interrelacionada (como se ha propuesto en el proyecto) o de manera independiente dedicando una o varias clases a cada bloque de contenidos?
	1.3. En relación con las entrevistas a familias o entornos sociales, ¿has encontrado coincidencias o relaciones entre las respuestas de las familias y la historia que estudiamos en la escuela?

Fuente: elaboración propia.

- OC3.4. Averiguar el grado de importancia y utilidad de los elementos y factores de la dimensión afectiva y emocional que componen la metodología cuando son aplicados y favorecen el aprendizaje significativo de la estrategia didáctica.

Tabla 5

Preguntas grupo de discusión OC3.4

Categoría	Preguntas GD
C.2 Dimensión afectiva y emocional	2.1. ¿Fue agradable o incómodo trabajar con tus emociones?
	2.2. ¿Crees que es la edad adecuada para abordar las emociones?
	2.3. ¿Qué piensas sobre el trabajo de las emociones en el aula?
	2.4. ¿Qué piensas sobre integrar a tu familia, a tu círculo social en una tarea?
	2.5. ¿En qué favorece la enseñanza de la capacidad de empatía aplicada en el aprendizaje de la capacidad para resolver problemas?

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se especifican los datos relativos a los registros de los grupos de discusión:

Tabla 6

Resumen de la aplicación del instrumento grupo de discusión

Fecha	Grupos	Núm. participantes	Tiempo de conversación
21/11/2022	3 DL	10	40'
22/11/2022	3 EL y DL	1.ª parte: 10	34'
		2.ª parte: 4	38'
23/11/2022	3 FLI	4	78'

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las técnicas empleadas para el análisis de datos se ha utilizado el programa Atlas.ti basado en un sistema de análisis por categorías.

2.5. Procedimiento e intervención

La entrada en el trabajo de campo se realizó gracias a la profesora Borghi, de la Universidad de Bolonia, quien sirvió de puente para facilitar el acceso al centro, tras el envío de una carta de presentación del proyecto a diferentes institutos. Tras dialogar y convenir las necesidades tanto del centro educativo como del proyecto se llega a un acuerdo, según criterios de oportunidad y accesibilidad (Latorre, 2005).

El proyecto se implementó durante el horario lectivo con 12 sesiones en lengua italiana entre los meses de octubre y diciembre de 2022, de manera presencial en las aulas del centro y guiado por la figura del/la profesor/a-investigador/a en presencia de un/a docente.

Esta investigación cuenta con el informe favorable aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid, por lo que se garantiza el cumplimiento de los principios éticos de la investigación con seres humanos, además de la confidencialidad y anonimato de los datos y el derecho de los participantes a retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias.

3. RESULTADOS¹

Se observa que la experiencia didáctica contribuye mediante la reestructuración del conocimiento a la resignificación y la revalorización (Gómez, 2014) sobre la percepción del patrimonio como un proceso dinámico y facilita un giro en el punto de vista sobre el entorno próximo:

«En mi opinión, ciertamente hemos cambiado un poco nuestro punto de vista... de mirar los pórticos, en general» (GD1:15:3.1/4.DL); «[...] era importante ver los pórticos

¹ Los resultados de los grupos de discusión registrados en lengua italiana han sido traducidos al español para facilitar así su comprensión.

de otra manera, porque en todo caso, viéndolos desde su creación, empatizando con quienes los querían y con quienes no [...] y los vuelvo a ver, los veo con otros ojos.» (GD3:10-13:0.1/3.FLI)

La resignificación contribuye a que los pórticos resulten novedosos. Se despierta el interés, la curiosidad por conocer y se centra la atención en detalles que forman parte de la realidad circundante de los/as participantes («actividad gancho», Asensio, 2001 en Gómez, 2014):

«[...] al principio no me sentía identificado, ahora incluso estando en el centro presto mucha más atención a los pórticos, veo cómo están hechos [...]» (GD1:08:0.1/3.DL); «[...] nació en mí una curiosidad al decir que los pórticos son realmente hermosos para ir a visitar... En fin, buscando los más importantes para Bolonia, yendo a ver el significado, la historia de lo que hay detrás de ellos [...]» (GD2:10:0.1/3.DL-EL); «[...] Fui a ver cuál era en realidad el primero porque me intrigaba [...]» (GD3:21:0.1/2.FLI); «[...] la parte histórica me interesó de los pórticos y esto realmente me empujó... como una emoción, no porque estuviera obligado a hacerlo, fue realmente algo personal.» (GD3:45/3.FLI)

También la resignificación comporta el descubrimiento de las causas históricas que motivaron la construcción de los pórticos, esto es, conocer el origen identitario de la ciudad. Este conocimiento ahonda en el nuevo sentido de lo que significa el patrimonio y ayuda a ser consciente de la importancia histórica del mismo:

«[...] este proyecto me ayudó mucho a comprender cómo surgieron los pórticos y que aún hoy tienen valor por ciertas razones» (GD1:09:0.1/1.DL y GD3:07:0.1/1.FLI); «En resumen, aprendí dos cosas, principalmente [...] el origen de mi ciudad. Siempre me he preguntado por qué Bolonia, los pórticos y todas las demás ciudades no...» (GD3:8-9:0.1/2.FLI)

A continuación, se analizan aquellos aspectos donde se identifican y se relacionan elementos tanto cognitivos como afectivos en el proceso de patrimonialización mediante el vínculo socioafectivo, concretamente, en la relación entre el recuerdo y la memoria personal con el bien patrimonial (Delgado-Algarra, 2014; Borghi, 2016; Ramos, 2021):

«[...] creía que no eran importantes para mí, pero al final comprendí que, en el fondo, los pórticos también lo son, precisamente por los recuerdos que tengo ligados a ellos, de todo tipo [...]» (GD1:10:0.1/2.DL); «[...] fue interesante descubrir que en realidad un objeto puede aglutinar tantos pensamientos, emociones, tanto antiguas como nuevas, [...]» (GD3:17: 0.1/3.FLI)

La incorporación del vínculo socioafectivo mediante la entrevista a familiares permite que la transmisión oral sea una fuente secundaria para conocer historias personales (microhistoria), leyendas o simbología asociada a los pórticos. A su vez, esta estrategia pone en valor el patrimonio oral como vía para la sensibilización (Fontal, 2016) y sociabilización del patrimonio (Cuenca, 2016):

«Yo no conocía las leyendas de Bolonia y fui a buscarlas a mis parientes, y hablando, [...] las historias... la historia de los pórticos, quizás con algunos símbolos [...], o mejor dicho hechos reales que sucedieron.» (GD2:12:0.1/1. DL-EL)

Mediante la realización de los mapas de comunidad (Borghi, 2017), el vínculo entre «familia o entorno social-estudiante-patrimonio» permite descubrir los elementos identitarios que representan a una comunidad. Así, el sentimiento de identificación que posibilita la pertenencia cultural o local, el arraigo a un

lugar y el sentirse integrado (Baumeister y Leary, 1995). También, se advierte que existen diferentes grados de apego o inclinación (Bowlby, 1979, 1986) que dependen de múltiples factores como son el lugar donde se habite o el conjunto de conocimientos y experiencias previas:

«[...] conectamos muchas cosas con respecto a Bolonia... como el ragú, la comida típica, incluso la heladería más importante, y también descubrí cosas que no sabía sobre Bolonia, como la historia del pórtico, la de las flechas [...]» (GD2:46-47/2.DL-EL); «Por otro lado, hablando de ello, tengo dos abuelos, uno de Bolonia y la otra abuela no es de Bolonia, es de otra región... y entonces, hablando con ambos sobre ellos entendí que para los abuelos de Bolonia hay un significado detrás. Y también hay una importancia para él. Y por otro lado para mi abuela, que es de otra región, no está interesada y entonces digamos que desde este punto de vista no se siente bien incluida» (GD2:20:1.3/4.DL-EL); «[...] Quiero decir, por ejemplo, que vivo muy cerca del centro; por lo tanto, [...] me siento quizás más cerca de ellos que quienes viven más lejos del centro de Bolonia [...]» (GD3:20/1.FLI); «[...] No pude identificar ninguna emoción relacionada con los pórticos... pero, en fin, como al final se trataba más de que no me sentía tan apegado a Bolonia [...]» (GD3:17:0.1/3.FLI)

Estos ejemplos amplían la concepción sobre qué es el patrimonio desde abajo (Portolés, 2020), es decir, una visión desde lo cercano, familiar e íntimo, conformada por objetos personales y recuerdos, como la vía que posibilita la apropiación y algo se sienta como «su» o «mi» patrimonio. Así, surgen elementos inesperados que forman parte de la microhistoria personal y que se convierten en patrimonio (Fontal, 2013).

Por otro lado, darse cuenta de que no todo el mundo que habita en una misma ciudad se siente identificado de la misma forma con los patrimonios representativos de ese lugar (Castro y López-Facal, 2017) crea un interrogante. Esta disonancia sobre el grado de representatividad o identificación amplía el conocimiento haciendo comprender que el bien en sí se asocia o no a diversos elementos identitarios que ayudan a las personas a sentirse identificadas. Así, esta estrategia media para comprender nuevos puntos de vista sobre un mismo aspecto:

«[...] porque cada uno tiene un punto de vista diferente... incluso en los pórticos y uno puede sentirse perteneciente a este patrimonio o no [...] también fue muy útil para comprender muchos puntos de vista, porque no todos tienen el mismo punto de vista» (GD2:17:2.4/6.DL-EL); «[...] con respecto a ese patrimonio en particular, también puedes aprender algo nuevo que no sabías sobre ese patrimonio allí... también conociendo los diferentes puntos de vista [...]» (GD2:18:2.4/3.DL-EL)

De la misma forma, la resignificación mediante la apropiación posibilita una respuesta y un posicionarse en la actitud de cuidar y proteger, la conciencia del patrimonio como bien común que nos pertenece, no solo el próximo sino también aquel alejado, referido a otras culturas:

«Lo más importante para mí fue entender qué es el patrimonio, que es de todos, y saber que todos tenemos la responsabilidad de protegerlo, de ser ciudadanos activos, porque si todos pensamos que alguien más lo hará, al final nadie hará nada y corremos el riesgo de perderlo» (GD2:03:0.1/4.DL). «[...] Lo hablé con mi abuelo [...] y él insistió en que el patrimonio siempre debe protegerse, [...] debemos protegerlo» (GD2:19:1.3/2.DL-EL). «[...] seguimos creyendo que el patrimonio de los pórticos es importante... sin embargo... te guste o no, está protegido [...] que te sientas representado... [palabra poco clara] protegido en cualquier caso» (GD2:21:1.3/3.DL-EL); «[...] pero nos hace entender que no importa a qué ciudad vayamos, ya sea en Italia o en el extranjero [...] es decir, tenemos que manifestar, tenemos que mostrar emociones hacia esto, hacia su patrimonio y también respeto.» (GD2:26:1.3/3.DL-EL)

Entre los elementos únicamente afectivos y emocionales centrados en el vínculo se identifica el placer producido por la novedad de llevar esta dimensión al aula, no realizada con anterioridad (GD2:22/DL-EL):

«[...] en el sentido de que es agradable porque al final es una actividad que no se hace en la escuela y en la escuela no estamos acostumbrados a hablar de nuestras emociones, a decir lo que sentimos, lo que experimentamos durante las clases tradicionales.» (GD2:55-56:2.1/4.DL-EL)

El vínculo como estrategia didáctica ayuda, por un lado, a integrar la propia experiencia socioafectiva del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, a descubrir el vínculo emocional con el patrimonio (Portolés, 2020) (*¿qué siento o me hace sentir este patrimonio?*):

«En mi opinión, fue muy útil porque la mejor manera de aprender es vivir la propia experiencia... Por ejemplo, en este caso, integrar lo aprendido con otras personas (GD2:14:2.4/5.DL-EL); «[...] también me dio la oportunidad de [...] hacer introspección y comprender las emociones, precisamente, que me provocan los pórticos [...]» (GD3:07:0.1/1.FLI)

Además, emergen algunas capacidades intrapersonales que se recogen entre las competencias emocionales como son la conciencia y la gestión emocional o la importancia sobre su potencial (Trabajo y Cuenca, 2017):

«Trabajar con las emociones a través de los pórticos también te enseña a gestionarlas mejor. Así que también fue el trabajo fuera de los pórticos lo que me enseñó... un poco sobre cómo gestionar situaciones y emociones en diversas situaciones» (GD3:8-9:0.1/2.FLI); «para mí es muy gratificante, porque en cualquier caso son cosas que, en mi opinión, se subestiman mucho, en el sentido de que el poder que cualquier tipo de emoción puede tener es algo que mucha gente desconoce, lo que pueden crear... Así que, en mi opinión, comprender su poder y también aprender a gestionarlas en cierto sentido fue muy útil.» (GD3:37-38:2.1/1.FLI)

Los ejercicios de atención plena y de respiración ayudan a la conciencia corporal «tenemos un lugar seguro dentro de nosotros» (empoderamiento y autoestima) y, desde donde se revela y advierte la capacidad de empatía:

«[...] a través del cuerpo para... ser conscientes de lo que sucede... para comprender [...] la empatía» (GD3:100:/3.FLI). «[...] es decir, tenemos un lugar seguro, por así decirlo, dentro de nosotros mismos, donde quizás podamos dedicarnos un tiempo para nosotros mismos y para comprender a los demás [...]» (GD2:63:2.1/1.DL-EL)

Asumir el componente universal en las emociones (Ekman, 1984) permite estudiar un acontecimiento del pasado desde las emociones históricas que lo causaron. Las emociones, esencialmente, son las mismas ayer y hoy a pesar de las diferencias provocadas por el contexto sociocultural. Por tanto, este ejercicio proporciona la comprensión del ser humano tanto en el pasado como en la actualidad mediante la empatía histórica (Santisteban, 2010):

«[...] porque verlos desde su origen, empatizar con quienes los querían y con quienes no, fue una manera de, precisamente hoy... y los vuelvo a ver, los veo con otros ojos» (GD3:10-13:0.1/3.FLI); «[...] al final, te das cuenta de que las emociones siempre son las mismas; es decir, no es que la gente del pasado no sintiera odio como nosotros;

por lo tanto, en mi opinión, esta conexión fue muy útil, [...] es decir, puedes analizar emociones, sentimientos y estados de ánimo en múltiples contextos y situaciones. Y, por lo tanto, esto también te ayuda a analizarte a ti mismo y lo que sientes... por lo tanto, en mi opinión, puede afectar tanto a los demás como a ti mismo.» (GD1:42/2.DL)

Por último, como limitación a la hora de trabajar la dimensión afectiva y emocional en el aula aparece la ambigüedad como reacción a lo novedoso que depende de la facilidad o costumbre previa para identificar o expresar emociones, lo que influye en la valencia emocional de la experiencia (Ruiz, 2020) pudiendo resultar tanto positiva (cómoda o placentera) como negativa (incómoda):

«pero en mi opinión... depende, puede ser, puede ser que haya gente que [...] no esté acostumbrada a mostrar emociones de forma muy explícita y por tanto... les pueda resultar más incómodo, difícil trabajar con las emociones y hay quien en cambio no tiene problemas en mostrarlas [...].» (GD2:57-58:2.1/3.DL-EL)

Esto último es de suma importancia en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje: conocer los saberes previos y establecer la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) a partir de la que iniciar cualquier esquema cognitivo y afectivo.

Para finalizar, se ha creído conveniente sistematizar los resultados descritos hasta el momento en la siguiente tabla de categorías emergente, nacida tras el análisis, y con el fin de facilitar la elaboración de futuras propuestas didácticas basadas en el proceso de patrimonialización y el vínculo afectivo y emocional.

Tabla 7

Tabla de categorías de los resultados tras el análisis

Categoría	Subcategoría	Indicador	Descriptor
Proceso de patrimonialización	Motivación	Novedad	Se reconocen aspectos desconocidos y que resultan novedosos.
		Interés	Se presentan los contenidos relacionados a los centros de interés, lo que favorece a este.
		Curiosidad	Se identifican elementos que suscitan curiosidad por aprender.
		Atención	Se centra el foco de atención desde la novedad, el interés y la curiosidad.
	Vínculo intrapersonal	Identificación emocional	Se identifican emociones y sentimientos, ayudando a ser conscientes.
		Consciencia emocional	Se comprenden los porqués de la importancia emocional.
	Vínculo-Memoria	Fuentes orales	Se utilizan fuentes orales cercanas y familiares al estudiante, para acceder al conocimiento.
		Recuerdos personales	Se emplean estrategias que evoquen y asocien el bien con recuerdos personales.
		Microhistorias	Se reconstruyen las historias de diverso tipo asociadas al bien.
		Memoria colectiva	Se conoce el bien como contenedor de una historia que conecta la historia personal con la colectiva.
	Vínculo-Sentimiento de identidad y arraigo	Elementos identificación	Se identifican aquellos elementos de diferente tipo (creencias, símbolos, valores, tradiciones, entre otros) que representan a una comunidad y generan pertenencia.
		Apropiación simbólica-social	Se reconoce que, si algo identifica, genera un sentimiento de pertenencia y apropiación.
		Integración	Se entiende que, si algo identifica y pertenece, hace sentir integrado en una comunidad.
		Grado	Se reconoce que la identificación (junto a la apropiación y la pertenencia) no es estática ni única, sino gradual.
	Vínculo-Empatía histórica	Adopción de perspectiva	Se comprenden otros puntos de vista ajeno al propio.
		Empatía afectiva	Se reconocen las emociones históricas similares a las sentidas hoy.
	Resignificación del pensamiento histórico y patrimonial	Cambio y permanencia	Se identifican los aspectos que se modifican y se mantienen del bien.
		Causalidad y consecuencia	Se conocen las causas que originan el bien y sus consecuencias.
		Construcción de interpretaciones	Se elaboran explicaciones propias sobre el pasado a partir de evidencias.
	Sensibilización	Revalorización	Se entiende la importancia y se valora como propio el bien.
		Salvaguarda	Se asume una actitud de respeto y de cuidado.

Fuente: elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Desde una perspectiva didáctica y teórica, la patrimonialización es un constructo que, entendido como un proceso de enseñanza y aprendizaje, permite relacionar y estructurar elementos como son la identidad, la pertenencia o la interpretación. El análisis de los resultados refuerza la lógica de este proceso, según las etapas o estadios propuestos en el marco teórico.

Aunque se hayan aportado resultados más amplios en este estudio, la principal aportación de este revela que la integración didáctica del vínculo socioafectivo y emocional en el proceso de patrimonialización —mediante los mapas de comunidad, las entrevistas a familiares y al entorno próximo, o la exploración conceptual y emocional con el bien patrimonial, entre otros— permite al participante vivenciar y resignificar el patrimonio desde abajo, es decir, desde lo que siente como propio, cuestionando y explorando los elementos que le identifican.

Por tanto, el vínculo juega un papel esencial para dicha resignificación y, desde un punto de vista didáctico, permite trabajar de manera interrelacionada elementos cognitivos, afectivos y emocionales mediante las siguientes subcategorías: a) la memoria tanto personal como a partir de las fuentes orales familiares o del entorno social próximo, desde donde se evocan recuerdos, anécdotas e historias asociados al patrimonio, lo que permite vincular la memoria personal o familiar con la memoria colectiva y esta con los contenidos históricos de los pórticos; b) los sentimientos de identidad, pertenencia e integración entre la persona, el patrimonio y la comunidad así como el grado en que se producen; c) la empatía histórica trabajada desde la concepción universal de las emociones y desde la adopción de perspectivas ajenas; y d) la sensibilización para la revalorización y el cuidado.

Entre las limitaciones encontradas con el vínculo socioafectivo y emocional destaca el carácter ambiguo de la novedad, que puede llevar a experiencias incómodas lo que hace influir de manera negativa en el proceso educativo. Por lo que es necesario implementar medidas para conocer los saberes previos y adecuar así los contenidos a la zona de desarrollo próximo.

En conclusión, este estudio reivindica la integración del papel humano, afectivo y emocional que emanan de los vínculos en los procesos educativos frente a las didácticas digitales o virtuales, para construir una multiplicidad de lazos y vínculos significativos en pos de uno mayor, el encuentro empático, que vincula a la persona con el patrimonio, el territorio o el lugar, la comunidad y el bien común, el sentir ciudadano democrático (García-Martínez *et al.*, 2025).

FINANCIACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Esta publicación es resultado de la tesis doctoral titulada *Patrimonio, emociones y resolución de problemas: un proyecto basado en la investigación-acción con estudiantes de Secundaria en Italia* y forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-116662GB-I00: *Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)*, financiado/a por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo-Mora, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M., y Cuenca-López, J. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. O.-S. (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*, pp. 35-52. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bel, J. C. (2021). *La imaginación histórica en la didáctica e la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.
- Bowlby, J. (1979, 1986). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Borghì, B. (2016). Educación patrimonial en Italia: identidad y ciudadanía. En Molina Puche, S., Llonch Molina, N., y Martínez Gil, T. (Eds). *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, pp. 39-62. Trea.
- Borghì, B. (2017). Ecomuseos y mapas de comunidad: un recurso para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Estudios Pedagógicos*, XLIII, 4, pp. 251-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400013>
- Castilla, C. (2001). *Teoría de los sentimientos*. Tusquets Ed.
- Castro, B. M., y López, R. (2017). ¿Para qué sirve el patrimonio cultural? En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats, & C. J. Gómez (eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, pp. 67-86. Graó.
- Consejo de Europa (2005). Convenio Marco del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad. *Faro*, 27. X. 2005.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES Universidad, escuela y sociedad* (1), pp. 22-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12148>
- Delgado, E. J. y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clío: History and History Teaching*, 40. <http://hdl.handle.net/10272/10720>
- Delgado, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* (3), pp. 1-11. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439/1154>
- Domingo, M., Fontal, O., y Ballesteros, P. (coords.) (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Cultura.
- Ekman, P. (1984). Expression and the Nature of Emotion. En Scherer, K. y Ekman, P (eds.), *Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, vol. 30. <https://scispace.com/pdf/el-patrimonio-en-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-24tnrgnoni.pdf>
- Estepa, J. y Cuenca, J. M (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*, pp. 51-71. Trea.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., Jiménez, R., Travé, G., De las Heras, M. Á., Miedes, B., Martín, M. J., y Calaf, R. (2021). El proyecto Epitec: relaciones escuela-museo. Conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa, & M. J. Martín (eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo: territorio, emociones y ciudadanía*, pp. 15-28. Trea. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Fontal, O. (2016). La educación, un ámbito clave en la gestión del patrimonio cultural. En Manero, F.; García, J. L. (coords.), *Patrimonio Cultural y Desarrollo Territorial. Cultural Heritage & Territorial Development*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, pp. 107-132. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24329>
- Fontal, O. (2020). El patrimonio: de objeto a vínculo. En Fontal, O. [Coord.], *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Patrimonio Cultural, pp. 9-24.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: el origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal, O., y Gómez, M. D. C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, pp. 89-118. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3960>
- Fontal, O. y Marín-Cepeda S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), pp. 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontal, O., Sánchez-Macías, I., y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los vínculos identitarios. *MIDAS*, 9, pp. 1-18. <https://doi.org/10.4000/midas.1474>
- García-Martínez, B., Cerezo-Máiquez, M. C., y Lozano-Martínez, J. (2025). Vincular la escuela y el museo desde un programa de intervención educativa. *Cabás*, 34, 154-177. <https://doi.org/10.1387/cabas.27465>
- Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(1), pp. 21-37. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38041
- Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación* (5), pp. 66-80. <https://doi.org/10.7203/eari.5.3324>
- Hofhuis, J., Jongerling, J. & Jansz, J. (2024). Who benefits from the international classroom? A longitudinal examination of multicultural personality development during one year of international higher education. *High Educ* 87, pp. 1043-1059. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01052-6>
- Latorre, A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

- Miguel, I. y Ortega, J. I. (2025). *Valle de los Caídos, memoria silenciada. Lo que no nos enseñaron y necesitamos saber*. Uno editorial.
- Ministerio de Cultura de España (2014). *II Plan Nacional de Educación Patrimonial*. Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Portolés, Á. (2020). Las personas como protagonistas. Diez claves para lograr la participación ciudadana. En Fontal, O. (Coord.), *Cómo educar en el patrimonio: guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Consejería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid Dirección General de Patrimonio Cultural, pp. 25-42.
- Prats, J. y Hernández, A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Ajuntament de Barcelona. <https://www.cultura.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:eb1d1e93-8931-4f18-b64f-01a700da5317/educacion-valoracion-conservacion-patrimonio.pdf>
- Ramos, S. (2021). Debates sobre la Memoria y la Historia de la Educación en el siglo XXI. *Social and Education History*, 10(1), 22-46. <https://doi.org/10.17583/hse.2021.5149>
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo-Mora, E., Cuenca-López, J. M. y Martín-Cáceres, M. (2022). Controversial heritage for eco-citizenship education in Social Science didactics. Implications for initial teacher education. En C. J. Gómez Carrasco, *Re-imagining the Teaching of European History*, 68-79. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En Glória Solé (Org.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica*, 17-34. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados*, 14, pp. 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Suárez, M. Á., Gutiérrez, S., y Calaf, R. (2020). Procesos de patrimonialización en el Concejo de Las Regueras (Asturias, España). Diagnóstico y conclusiones preliminares. *Investigación en la Escuela*, 101, pp. 70-82. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.06>
- Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, pp. 159-174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

APRENDER MEDIANTE LA HISTORIA DEL ARTE: ANÁLISIS DE ROLES LABORALES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

*Learning through art history: analysis of job roles and gender stereotypes
in an initial teacher training programme*

Juan Ramón Moreno-Vera*

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

María Jesús Rubio-Visiers

Museo Arqueológico Nacional

Asunción Martínez Llano

Museo Nacional de Altamira

Gema Sala Pérez

Museo Arqueológico de Alicante

Palabras clave

Historia
Educación
Mujer
Trabajo
Estereotipos
Género

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo principal analizar los resultados de la implementación de un programa formativo en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria sobre los estereotipos y roles de género en el tema del trabajo masculinizado a lo largo de la historia. La metodología es mixta, analizando las respuestas tanto de forma cuantitativa, como de manera cualitativa. Los resultados muestran cómo los participantes en el estudio han utilizado e interpretado correctamente las fuentes históricas procedentes de museos para identificar los principales estereotipos y roles de género que sufren las mujeres en el ámbito laboral que tradicionalmente se ha vinculado con la idea de lo masculino.

Keywords

History
Education
Woman
Work
Stereotypes
Gender

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyse the results of implementing a training programme in the initial training of primary school teachers on gender stereotypes and roles in the area of male-dominated work throughout history. The methodology is mixed, analysing responses both quantitatively and qualitatively. The results show how the participants in the study have correctly used and interpreted historical sources from museums to identify the main gender stereotypes and roles suffered by women in the workplace, which has traditionally been linked to the idea of masculinity.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Juan Ramón Moreno-Vera. Universidad de Murcia (España) – jr.moreno@um.es – <https://orcid.org/0000-0002-5395-5981>

Cómo citar / How to cite: Moreno-Vera, Juan Ramón; Rubio-Visiers, María Jesús; Martínez Llano, Asunción; Sala Pérez, Gema (2026). «Aprender mediante la Historia del Arte: análisis de roles laborales y estereotipos de género en un programa de formación inicial del profesorado», *Cabás*, 35, 89-104. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28254>).

Recibido: 03 febrero, 2026; aceptado: 06 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Gako-hitzak

Historia
Hezkuntza
Emakumea
Lana
Estereotipoak
Generoa

LABURPENA: Artikuluaren helburu nagusia da aztertzea zer emaitza izan dituen Lehen Hezkuntzako irakasleen hasierako prestakuntzan txertaturiko programa batek, zeinak jorratzen baititu lan maskulinizatuak historian zehar izandako genero-estereotipo eta -rolak. Metodologia mistoa da, eta erantzunak kuantitatiboki zein kualitatiboki aztertu dira. Emaitzek erakusten dute parte-hartzaileek nola erabili eta interpretatu dituzten museoetatik datozen iturri historikoak, tradizioz maskulinoztat joden lan-arloan emakumeek jasaten dituzten genero-estereotipo eta -rol nagusiak identifikatzeko.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza formal en el aula supone el más importante espacio de transmisión de conocimiento histórico para nuestro estudiantado. Pero no es el único espacio. Las visitas a museos, monumentos, memoriales, centros de interpretación, yacimientos arqueológicos, arqueo-parques, centros históricos y otros espacios patrimoniales son, indudablemente, otros espacios de historia, memoria y recuerdo que, si bien presentan diferentes intereses, también ofrecen una educación histórica sobre los eventos del pasado.

En este trabajo analizaremos los resultados de un programa educativo, diseñado entre investigadores/as, docentes y profesionales de museos, y que ha usado las obras de arte y los recursos museísticos como fuente primaria y evidencia histórica que permita generar un discurso histórico alternativo que ponga el foco, no en los grandes eventos y personajes de la historia política y militar, sino en la vida cotidiana de las personas que habitaron el pasado.

Así, el tema fundamental de estas actividades es la poca presencia de las mujeres en trabajos y ocupaciones que, tradicionalmente han tenido un estereotipo (Kloppenberga y Hanegraaff, 1995) de trabajos masculinos como las labores industriales, de construcción, de fuerzas y cuerpos de seguridad, de toma de decisiones políticas, económicas o, incluso, de labores intelectuales y creativas (Fernández Valencia, 1997). Así pues, los recursos de museos nos muestran cómo las mujeres del pasado sí ejercieron esas labores y ocupaciones, aunque los discursos patriarcales han ido borrando sus huellas e invisibilizándolas. Y esta nueva visión más amplia e igualitaria debe ir incorporándose poco a poco, tanto a los discursos de los museos, como a las clases de historia (Patou-Mathis, 2021).

La investigación se llevó a cabo con futuros/as docentes de Educación Primaria y arrojó unos resultados muy positivos en tanto en cuanto, los/as participantes identificaron claramente los motivos de la desigualdad de género, y aportaron como solución de futuro la continuidad de las protestas del movimiento feminista para visibilizar estas nuevas narrativas históricas e ir consolidando los derechos ya adquiridos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conciencia histórica, evidencias históricas y fuentes iconográficas en la enseñanza de la historia

La historia y el paso del tiempo, como ciencia social, constructo humano y disciplina científica, está siempre abierta a la interpretación por parte tanto del historiador o historiadora que la investiga, como del lector o lectora que la analiza, tal y como la entiende Heller (1988) en su definición de hermenéutica.

Eso sí, la misma autora, y el resto del ámbito científico en esta disciplina reconocen que, como cualquier otra ciencia, la historia necesita estar basada en evidencias (Seixas y Morton, 2013) objetivas, fuentes,

documentos, objetos o restos arqueológicos que permitan corroborar y comprobar los hechos que se describen y analizan.

Sin la presencia de la investigación meticulosa, los textos, las fuentes y las evidencias, la narrativa histórica pierde rigor y fiabilidad. Incluso el método de la indagación (Bain *et al.*, 2024; Prats, 2001) requiere del historiador o historiadora para poder contrastar fuentes de diferente procedencia, contrarias o, en ocasiones, contradictorias, puesto que un elemento fundamental en el rigor científico es la universalidad del conocimiento, por lo que se deben analizar todos los puntos de vista posibles para que una investigación histórica sea rigurosa.

Así, la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha ido poco a poco incorporando estos elementos científicos al ámbito de la educación formal. Ya no se trata solo de memorizar contenidos y replicarlos en un examen escrito, sino de entender, de manera más profunda los procesos históricos y sus consecuencias sobre las vidas del presente.

En este contexto educativo juegan un papel especial dos constructos teóricos básicos que es necesario comprender: por un lado, el concepto de conciencia histórica (Gadamer, 1979; Rüsen, 1987) y, por otro lado, el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), tanto las de primer orden (y que es necesario memorizar, como la cronología básica y las etapas históricas), como las competencias de segundo orden que son las que permiten al estudiantado una comprensión holística del pasado.

Aunque, en España, estos avances científicos en la educación histórica se están abriendo paso, autores como Gómez, Monteagudo y Miralles (2018) opinan que todavía es un debate reciente.

En lo relativo a la conciencia histórica es importante que los/as estudiantes aprendan la relación entre pasado, presente y futuro. Es decir, lo que ocurrió, lo que recordamos a día de hoy, y cómo actuamos ahora y que será recordado en el futuro. Así, Rüsen (2001, 2004 y 2007) nos invita a reflexionar sobre los usos actuales de la historia, a quién se decide recordar y a quién se decide olvidar

De los dos grandes constructos teóricos, previamente citados, tal vez, el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) tenga un mayor recorrido en las aulas. Especialmente la presencia de los seis grandes conceptos que los docentes deben representar en las actividades que hagan en clase.

A saber:

- a) La relevancia histórica que permite a los/as estudiantes entender por qué estudiamos unos hechos y otros permanecen en el olvido. O por qué estudiamos a unos personajes y no a otros. O por qué, colectivos completos de personas han quedado invisibilizados a lo largo de la historia. Así, los/as docentes permiten que los/as estudiantes indaguen sobre estas decisiones: la memoria y el olvido no son cuestiones neutrales y suelen estar motivadas por los intereses de los grupos de poder. En este sentido, por ejemplo, en los últimos años la educación histórica incorpora nuevas temáticas como la igualdad de género, las minorías étnicas, raciales, o la visión de las víctimas que sufren las guerras.
- b) La perspectiva histórica que se incorpora a todos los temas de forma transversal. Y es que el punto de vista para entender los procesos no puede ser el presente. Los/as estudiantes deben tratar de comprender los hechos del pasado con la mentalidad de los personajes del pasado que los vivieron. Así, actividades sobre empatía histórica o metodologías como el *role-playing* o la recreación histórica se abren paso en las aulas.
- c) Comprender los cambios y las continuidades. Los elementos que suponen una novedad y, por el contrario, aquellos que permanecen igual a lo largo de la historia. Contenidos como la violencia, la guerra, la pobreza (Barton y Levstik, 2004) o los abusos son comunes a todas las épocas históricas.
- d) Entender sobre las causas y consecuencias. Dos conceptos que se deben entender en plural, ya que todos los procesos históricos son complejos y multicausales. No se debe caer en la simplificación y

reduccionismo de los hechos puesto que dejaremos de entender las consecuencias que tuvo para diferentes colectivos. Casi siempre encontramos la visión de los que salen ganando, pero hay que indagar un poco más para encontrar fuentes que nos cuenten las consecuencias para los que salen perdiendo. La presencia de fuentes orales y testimonios se vuelve fundamental para explicar algunos hechos.

- e) La dimensión ética de la historia. Probablemente uno de los pilares, no solo de la enseñanza de la historia, si no del sistema educativo. Aprender historia debe servir para que el alumnado reflexione de forma ética sobre los hechos del pasado. Los que estuvieron mal, los que supusieron abuso, sometimiento o agresión contra otras personas. Los que limitaron sus derechos y los que no buscaban el beneficio y la mejora de la vida de los demás. Los colectivos vulnerables de personas deben tener también su presencia en los hechos del pasado.
- f) Por último, y por ser lo más cercano a esta investigación, el uso de fuentes históricas, pruebas y evidencias para construir el relato y las narrativas históricas. Especialmente, en un contexto educativo, en el que las redes sociales, internet, la inteligencia artificial y los medios de comunicación sirven como transmisión de *fake news*, noticias falsas o parcialmente falsas, o bulos que se hacen pasar por verdad de forma interesada. Nuestros/as estudiantes deben acostumbrarse a buscar fuentes, comparar noticias, corroborar la veracidad de los datos y determinar qué evidencias son fiables y cuáles no.

Unido a esta última competencia de pensamiento histórico, encontramos el uso en el aula de fuentes iconográficas, recursos de museos y obras de la historia del arte que nos permiten también reconstruir la historia cuando no encontramos documentos escritos oficiales que nos respalden.

El uso de fuentes históricas (Camuñas, 2020, Apaolaza y Echeberría, 2019) es fundamental a la hora de proponer actividades cooperativas de indagación a nuestros/as estudiantes. Sin embargo, las iconográficas y relativas a la historia del arte tienen todavía poca presencia en las clases de historia (Moreno-Vera y Monteagudo, 2019) ya que la mayoría de docentes nunca se han formado en esta disciplina que sigue quedando aislada a una optativa en bachillerato. Incluso, como señala López-Castelló (2020) los/as participantes reconocen haber tenido una formación específica en Historia del arte eminentemente propedéutica, tradicional y memorística, lo que limita y condiciona su futura praxis sobre Historia del Arte en las aulas.

A esto se une que, como indican Marín Coca y Rodríguez (2025) los/as futuros/as docentes de Primaria demuestran un interés medio-bajo por la visita a los museos.

Sin embargo, las investigaciones más recientes y las experiencias llevadas a cabo en el aula usando recursos artísticos de museos sí han demostrado unos buenos resultados en el aprendizaje de los/as estudiantes de Secundaria. Además, han servido para que los/as docentes incorporen narrativas alternativas, diversos puntos de vista y colectivos minoritarios o invisibilizados como, por ejemplo, las migraciones (Simón *et al.*, 2025) o la memoria democrática (Felices *et al.*, 2025).

2.2. Trabajo, invisibilidad, estereotipos y roles de género en la historia

Enseñar la historia de colectivos que han sido invisibilizados por el sistema educativo es uno de los retos que debemos abordar. En el caso de las mujeres es especialmente doloroso (Lerner, 1975, Osler, 1994; Chiponda y Wassermann, 2011 o Kerber, 2017) ya que no se trata de un colectivo minoritario de personas, sino del 50% de la población mundial.

Pero, en el ámbito de la historia escolar hay que tener dos condicionantes que el heteropatriarcado impone en el sistema educativo: de un lado, como señalaba Fernández Valencia (1997) la mujer no ha sido estudiada como sujeto histórico, sino como objeto complementario al hombre y, por otro lado, como

indican Sant y Pagés (2011) están prácticamente desaparecidas de los libros de texto que, a día de hoy, siguen siendo el material didáctico más utilizado en clase.

Además, las mujeres que aparecen en la historiografía tradicional que se enseña en la escuela soportan el peso de los roles, rasgos y estereotipos que la sociedad espera de ellas. De hecho, Alario Trigueros (2009) reflexiona que aparecen definida en función del ideal que los hombres esperan de ellas: sensibilidad, debilidad física, dedicadas al mundo de los cuidados y no al ejercicio del poder.

Del mismo modo, en la Didáctica de las Ciencias Sociales, cada vez más investigaciones (García, Jardón y Masriera, 2023) están incorporando la perspectiva en igualdad de género para hacer de la enseñanza de las Ciencias Sociales una disciplina más completa (Díez *et al.*, 2022) y mejorar las asignaturas universitarias.

Solo en los últimos años comenzamos a encontrar estudios que cuestionan estos roles y estereotipos cerrados en cuanto al género, ya que también existieron mujeres que ejercieron cargos de responsabilidad política (Ford, 2018) o que se cuestionan que no existían roles definidos por sexos en cuanto a los cuidados, la caza o el sustento en la prehistoria, por ejemplo (Alarcón y Sánchez Romero, 2015).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos específicos de la investigación

El propósito principal de este estudio es el de evaluar los resultados de aprendizaje del futuro profesorado de Educación Primaria tras la implementación de una actividad sobre los roles y estereotipos de las mujeres en el ámbito laboral, especialmente en el masculinizado.

Así pues, los participantes deberán analizar, a través del programa formativo usando recursos de museos, nuevas narrativas (hasta ahora silenciadas en los libros de texto) sobre los estereotipos de género que existen en el mundo laboral y del trabajo (Gómez y Gallego, 2016; García-Luque y De la Cruz, 2019) trabajando las evidencias que indican que las mujeres también se trabajaron en campos como la seguridad, el ejército, el poder público, la creatividad, el intelectual o el trabajo de fuerza en fábricas .

A partir de este objetivo central se pueden encontrar algunos sub-objetivos concretos que nos ayudarán en el análisis y consecución de resultados.

- SO. 1. Analizar los conocimientos previos que los/as participantes tenían sobre los trabajos masculinizados y el rol de las mujeres en ellos.
- SO 2. Identificar los estereotipos de supuesta inferioridad con relación a trabajos creativos o de índole intelectual que impide que conozcamos a mujeres artistas, pintoras, fotógrafas o escritoras.
- SO 3. Comprender los roles de género en trabajos relacionados con las fuerzas de seguridad o ejército donde las mujeres también se encuentran invisibilizadas.
- SO 4. Explicar la invisibilidad femenina en empleos fabriles, industriales o que requieran una gran fuerza física a pesar de que la mano de obra femenina fue habitual y mayoritaria debido a la brecha salarial porque se les pagaba menos.

3.2. Contexto y participantes

En lo relativo al contexto y los participantes, se trata de 225 futuros/as docentes de Educación Primaria que se encuentran cursando el Grado en la Universidad de Murcia ($n = 225$). El 75% de los participantes son mujeres y el 25% son hombres. Mientras que la edad mayoritaria se encuentra entre los 20 y 21 años.

Todos los sujetos han aceptado la participación voluntaria en el estudio que se ajusta a las condiciones de anonimato y que sigue todas las indicaciones del Comité de Ética de la Universidad de Murcia.

La muestra de participantes en el estudio, con una amplia mayoría de mujeres (lo que también indica el grado de feminización de los estudios de Educación Primaria) incide decisivamente en los resultados del programa formativo, ya que los/as participantes en el estudio ya poseen un alto índice de conciencia sobre los estereotipos que sufren las mujeres antes de comenzar el programa formativo. Sus respuestas de detección de conocimientos previos ya que apuntan a esta dirección, por lo que, tampoco se produce un gran cambio de perspectiva en los ensayos finales, que siguen la misma línea de las ideas previas.

3.3. Diseño del programa formativo

El diseño de las actividades tiene su base en los estereotipos de género que a día de hoy siguen existiendo en el mundo laboral, donde existen profesiones claramente masculinizadas y otras claramente feminizadas (aquellas relativas a los cuidados, educación o enfermería).

Así, problemas actuales como la brecha salarial se derivan de procesos históricos que pueden estudiarse en clase, pero a los que los libros de texto, rara vez dan respuesta ya que no se ocupan de cuestiones socialmente vivas (Legardez y Simonneaux, 2006) o socialmente candentes (López Facal y Santidrián, 2011).

En este caso, el diseño de actividades que se analiza está centrado en aquellos trabajos que tienen un sesgo y estereotipo masculinizado y donde la labor de las mujeres ha sido sistemáticamente invisibilizada. La estructura responde al planteamiento de situaciones de aprendizaje tal y como lo recoge el Ministerio de Educación (2024) y que se centran, precisamente, en el diseño de actividades que contemplan las competencias específicas. En el caso de Ciencias Sociales, por ejemplo, estas competencias específicas se refieren al uso de fuentes históricas primarias, el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión ética o la educación sobre minorías, diversidad o igualdad de género.

A nivel metodológico, la actividad adapta la propuesta en 3 pasos de Duquette (2015) y se puede consultar gratuitamente en la web <https://caleidoscopio.cloud>:

- Cuestiones previas sobre problemas sociales relevantes.
- Análisis de fuentes históricas (en este caso, obras iconográficas procedentes de museos) dividido en 3 bloques de empleos: poder e intelecto; fuerzas de seguridad; industria y trabajo en fábricas.
- Ensayo final argumentativo de reflexión sobre lo que han aprendido a partir de las fuentes.

Así pues, las actividades conectan problemas del presente con los hechos del pasado y desarrolla la conciencia histórica (Gadamer, 1979) ya que el ensayo final les hace reflexionar sobre cómo aportar soluciones de cara al futuro. Además, las actividades se conectan con los conceptos de segundo orden que según Seixas y Morton (2013) los/as estudiantes deben desarrollar para aprender a pensar históricamente y que les permiten aprender historia a través de la comprensión y no de la memorización.

3.4. Validación, instrumento y procedimiento de investigación

El proceso de validación de las actividades y su evaluación se inició con un grupo focal, llevado a cabo el 26 de enero de 2024 en el Museo del Prado y en el que participaron 25 profesionales: investigadores/as en

Didáctica de las Ciencias Sociales (de 5 universidades españolas distintas), trabajadores/as de museos y docentes de Geografía e Historia de Educación Secundaria.

Los aspectos de mejora que emergieron del grupo focal tienen que ver con la traducción de las actividades a distintas lenguas cooficiales; la propuesta de nuevas obras de arte que mejoren las fuentes a analizar y establecer un modelo de trabajo que sea igual para todos los centros donde se realicen las actividades.

En relación al procedimiento de análisis de la investigación, esta se enmarca en los estudios de caso, con carácter exploratorio, seleccionando las respuestas (debido al amplio número de actividades en cada bloque) más significativas de los/as participantes.

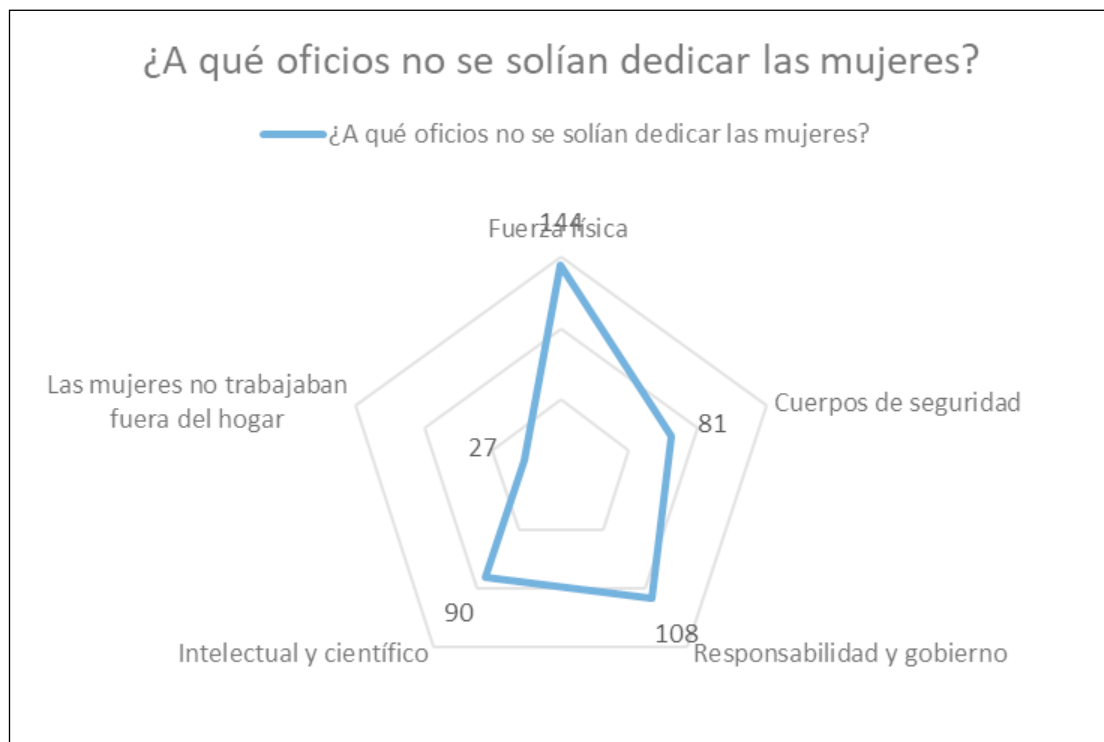
El análisis de resultados ha sido mixto uniendo una metodología cuantitativa (Gómez-Carrasco *et al.*, 2023) mediante la evaluación estadístico-descriptiva. Para ello se usó el software estadístico SPSS v. 24.

Del mismo modo, se hizo un análisis cualitativo de las narrativas y ensayos finales de los/as estudiantes, algo normal en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Moreno-Vera, Gómez Carrasco y González Chicote, 2024 y Moreno-Vera, 2025), realizado a través de la codificación y el paquete cualitativo Aquad 7 (Huber, 2013).

4. RESULTADOS

Analizando los resultados de la implementación de actividades es importante prestar atención a los conocimientos previos (SO. 1) que ya poseían los/as participantes en el estudio (imagen 1).

Imagen 1. Detección de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia.

De este modo, la imagen 1 nos señala que la mayoría de los/as participantes tienen claro el punto de partida de la actividad y siguen repitiendo los patrones de roles y estereotipos de género tradicionales que dicen que las mujeres no se dedicaban a trabajos intelectuales, empleos para ejercer el poder público, el gobierno o aquellos relacionados con la fuerza física, o las fuerzas de seguridad del estado.

Así, algunos de los comentarios de los/as participantes son los siguientes:

- Participante 1. *A todos aquellos que requieran de fuerza física, responsabilidad o intelecto, es decir, la construcción, la dirección de empresas, el trato de dinero, los cuerpos de seguridad del estado, la política, la escritura, la medicina...*
- Participante 11. *Tradicionalmente, las mujeres no solían dedicarse a la política, a la ciencia o a las fuerzas armadas.*
- Participante 13. *A oficios relacionados con la fuerza tales como la albañilería, el sector de la construcción, dirección de empresas, altos cargos ejecutivos, altos cargos políticos.*

Ante la pregunta de ¿por qué?

- Participante 158. *Las causas son diversas y complejas, abarcando normas culturales y sociales que imponían que las mujeres debían enfocarse en las tareas del hogar y el cuidado de los hijos. Además, había prejuicios sobre la habilidad de las mujeres para llevar a cabo trabajos que se veían como físicamente exigentes o intelectualmente desafiantes. La carencia de acceso a la educación y a redes profesionales también restringía sus oportunidades.*

Y cuando se les pregunta ¿Cómo se fueron rompiendo las barreras sociales y culturales para que la mujer se abriese paso en otro tipo de trabajos? Por ejemplo, el siguiente participante contestó así:

- Participante 160. *«Movimientos feministas: han sido fundamentales en la lucha por los derechos de las mujeres, incluyendo el derecho al trabajo. A través de protestas, campañas de concientización y acciones legales, han desafiado los estereotipos de género y han exigido igualdad de oportunidades.*

Guerras mundiales: los conflictos bélicos han sido importantes para el ingreso de las mujeres al mercado laboral. Con los hombres en el frente, las mujeres tuvieron que ocupar sus puestos en fábricas y otros sectores, demostrando su capacidad y valía.

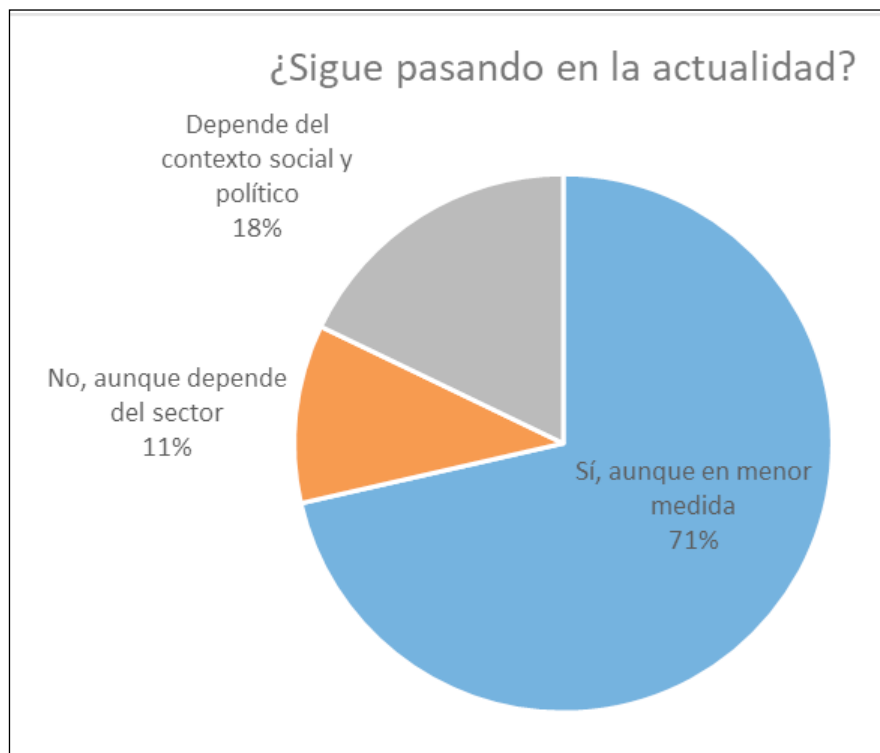
Educación: el acceso a la educación ha sido clave para empoderar a las mujeres y prepararlas para diversos roles laborales. A medida que las mujeres obtuvieron títulos universitarios, pudieron acceder a profesiones antes reservadas a los hombres.

Leyes y políticas: la legislación laboral ha evolucionado para prohibir la discriminación por género y garantizar la igualdad de oportunidades.

Cambios culturales: los cambios culturales han sido graduales pero significativos. La sociedad ha comenzado a cuestionar los roles de género tradicionales y a valorar las contribuciones de las mujeres en todos los ámbitos.»

Además, tal y como se refleja en la imagen 2, la mayoría de participantes opinan que estos estereotipos se siguen repitiendo a fecha de hoy.

Imagen 2. Detección de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia.

— Participante 143. *Aunque ha habido avances significativos, persisten desigualdades y estereotipos que dificultan el acceso de las mujeres a ciertos roles, especialmente en ámbitos de liderazgo, ciencia, tecnología, ingeniería y construcción, que siguen siendo dominados por hombres. Las mujeres enfrentan barreras como la desigualdad salarial, el techo de cristal y sesgos en el reclutamiento y promoción. Sin embargo, el creciente activismo por la igualdad de género y las políticas de inclusión laboral buscan corregir estas disparidades y promover un acceso más equitativo en estos sectores.*

En cuanto a los resultados relacionados con el SO. 2 sobre el bloque de actividades y empleos relativos a los trabajos intelectuales o creativos. Algunas de las preguntas que respondieron los/as participantes estaban relacionadas con el retrato de Carolina Coronado, la escritora del siglo XIX, que se conserva en El Prado. En esa época, las ideas patriarcales ganan fuerza y se asientan en la historia escolar que se centra más en cuestiones positivistas y memorísticas dejando de lado, invisibles, a muchas mujeres artistas y/o escritoras que nunca aparecieron en los libros de historia.

La imagen 3 nos muestra cómo los/as participantes entienden que, a lo largo del siglo XIX, se renuevan e institucionalizan políticas machistas y misóginas que relegan a las mujeres a ocuparse de las labores del hogar.

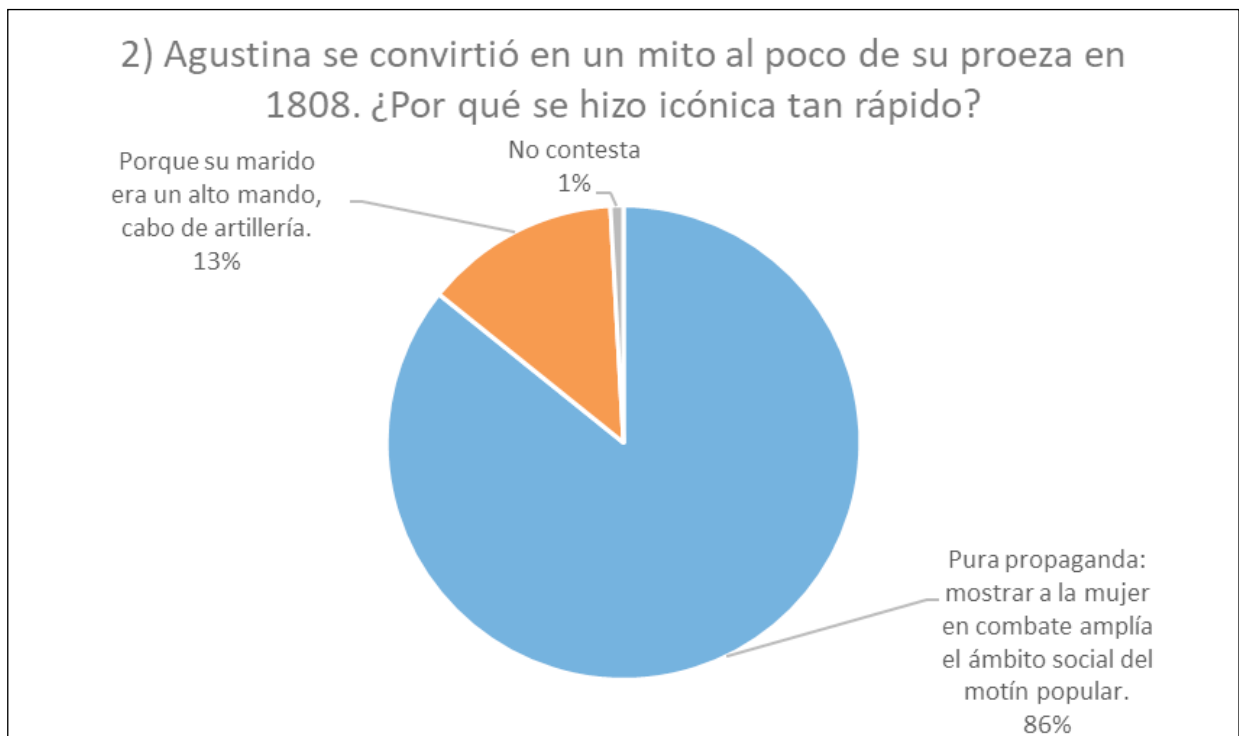
En este sentido, el 78% de los/as futuras docentes, a través del análisis de las obras de arte de los museos, como el retrato de Carolina Coronado y de las fuentes históricas, comprenden acertadamente que esa renovación del machismo (que, todavía, persiste hoy en día) no se hace de una manera directa con mensajes hirientes hacia las mujeres, sino que se va presentando la imagen femenina como la de mujer ideal, cuidadora del hogar, sostén de la familia, persona sacrificada y, en general, con un rol de sumisión y abnegación que la obliga a trabajar en casa.

Imagen 3. Empleos creativos e intelectuales



Fuente: elaboración propia.

Imagen 4. Trabajos de seguridad nacional



Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta al SO 3 y las actividades sobre trabajos que tienen que ver con la lucha, las fuerzas de seguridad o de orden público. Aquí las actividades (se pueden consultar en la página <https://caleidoscopio.cloud>) se referían a la invisibilización de las mujeres que trabajaron en puestos relativos al ejército (como Agustina de Aragón que aparece en los grabados de Goya en el Museo del Prado), de seguridad, policía o, incluso, luchadoras, como la gladiadora romana que se conserva en un mosaico del Museo Arqueológico Nacional.

Los resultados que observamos en la imagen 4 nos indican que hasta un 86% del futuro profesorado ha analizado correctamente el grabado de Francisco de Goya titulado «Qué valor», que muestra a Agustina de Aragón, como una mujer luchadora. En realidad, la generalización de esta imagen responde a una voluntad de propaganda de guerra, para que la población civil se enfrentase al ejército francés en todas las ciudades.

Si bien, como comenta Zurita Aldeguer (2025), Agustina de Aragón participó en la defensa de la ciudad de Zaragoza y tomó el control de un cañón de manera coyuntural, su labor se ceñía al avituallamiento de tropas y no formaba parte del ejército regular.

Por último, en lo relativo al O.E. 3 y aquellos empleos que tenían que ver con la industria, la fuerza física o el trabajo en fábricas.

Imagen 5. Trabajo en las fábricas e industrias



Fuente: elaboración propia.

En la imagen 5 se puede observar cómo los/as participantes también hicieron un análisis positivo correcto de las obras de arte, en este caso el boceto de «Las cigarreras», obra de 1915 de Gonzalo Bilbao, donde se ve la amplia presencia de la mujer dentro del trabajo en las fábricas industriales.

Hasta en un 61% los/as futuros/as docentes interpretan que la presencia femenina en las fábricas es elevada ya que la mano de obra de las mujeres es más barata que la mano de obra masculina. Era habitual en las fábricas que las mujeres cobrasen menos de la mitad del sueldo o jornal que un hombre, a pesar de realizar el mismo trabajo.

Por último, la propuesta finalizaba, siguiendo el modelo de actividades de Catherine Duquette (2015) con un ensayo final argumentativo, donde los/as futuras docentes de Educación Primaria debían relacionar lo aprendido a través de los recursos de museos y las nuevas narrativas propuestas sobre temas invisibles en la historia.

Así, por ejemplo, la Participante 203 contestó así:

«Tras ir a un museo y que la guía me explicara que la historia está mal contada, decidí investigar un poco acerca de la mujer y su papel a lo largo de la historia. Sí que es cierto que el hombre se ha visto como una figura superior, pero hay fuentes que indican que las mujeres también tenían un papel importante en las labores que hacían los hombres: como cazar. Ha sido con el paso del tiempo y a través de la lucha continua que la mujer ha conseguido ir haciéndose un hueco y adquiriendo poder en este mundo.»

Aunque este tipo de ensayos en los que se alude directamente al trabajo con fuentes históricas iconográficas no fue mayoritario, sí que es reseñable que la mayoría de los ensayos finales reafirman las ideas previas y señalan la importancia de la sociedad patriarcal como limitante para el rol de las mujeres en el ámbito laboral.

Además, la mayoría de futuros/as docentes sí citan la educación y el empoderamiento femenino como vías para la futura conquista de derechos, no solo laborales, sino también en el ámbitos social y económico, donde todavía persisten las desigualdades.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, el presente artículo se marcaba como principal objetivo el análisis de un programa formativo sobre los roles y estereotipos laborales de las mujeres analizado a través de la historia mediante obras de arte y fuentes iconográficas. Los/as participantes en el estudio fueron futuros/as docentes de Educación Primaria, ya que abordar las desigualdades de género desde esta etapa educativa es clave para la formación ciudadana y los valores democráticos tal y como recoge el currículum educativo en España con el Real Decreto 157/2022, de Educación Primaria. Este objetivo ha sido alcanzado mediante el análisis de cada uno de los objetivos específicos propuestos en el programa formativo.

En primer lugar, cabe destacar que la mayoría de los/as participantes ya tenían unos conocimientos previos (SO. 1) que entendían las limitaciones laborales que el patriarcado había impuesto a las mujeres desde hace siglos. Por lo tanto, se partía de un estereotipo de género del que las participantes eran conocedoras (Alario Trigueros, 2002; Ford, 2018). Estos conocimientos previos se detectaron mediante tres preguntas cualitativas donde debían indicar qué trabajos pensaban los/as participantes que no fueron llevados a cabo por mujeres.

El primer bloque de actividades (SO. 2) con obras de arte y recursos de museos se relacionaba con aquellos trabajos de tipo intelectual o creativo. Tradicionalmente era un campo vinculado a lo masculino a lo largo de la historia (grandes pintores, escritores, escultores, actores, etc.). Sin embargo, las obras

que conservamos en los museos nos muestran un amplio espectro femenino que también destacó en lo intelectual como, por ejemplo, Carolina Coronado en escritura o Clara Peeters en pintura, aunque hayan sido invisibilizadas en la enseñanza de la historia (Fernández Valencia, 1997).

El objetivo específico 3 estaba unido al trabajo con fuentes iconográficas relacionadas con empleos de seguridad, ejército o policía. Así, aunque los/as estudiantes conocían el estereotipo de que estos trabajos también estaban más vinculados a lo masculino, el trabajo de obras de arte, como los grabados de Francisco de Goya, permitieron recuperar la memoria de mujeres que participaron en la guerra de independencia, como Agustina de Aragón, y sobre las que se construyó un mito propagandístico (Zurita Aldeguer, 2025).

Por último, el cuarto objetivo específico hizo que las participantes analizaran obras de arte, como «Las cigarreras» de Gonzalo Bilbao donde se mostraba la amplia presencia del trabajo femenino en las fábricas y la industria a pesar de que también fuese un ámbito que, a priori, estaba más relacionado con lo masculino. En este caso, al tratarse de una mano de obra más barata, la presencia de la mujer era mayoritaria y fue el germen de problemas actuales como la brecha salarial. En definitiva, el análisis del programa formativo ha permitido saber que las futuras docentes de Educación Primaria son plenamente conscientes de los estereotipos y roles femeninos en el ámbito laboral.

Además, el análisis de obras de arte permite conocer las limitaciones que el patriarcado, y la invisibilidad femenina en los libros de texto de historia, producen en el sistema educativo español y que provocan que no se conozca en profundidad el papel que han tenido las mujeres a lo largo de la historia.

Conocer estas obras de arte (Bel, Colomer y Valls, 2019; Ciriza, Benito y Navarro, 2025) se revela como un elemento didáctico clave, ya que permite articular a través de evidencias históricas (Seixas y Morton, 2013) indagaciones históricas (Bain *et al.*, 2024; Prats, 2001) que permiten a los/as futuras docentes de Educación Primaria la construcción de nuevas narrativas feministas en la enseñanza de la historia sin depender del discurso cerrado mayoritario en los libros de texto (Sant y Pagés, 2011).

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

Alarcón García, E. y Sánchez Romero, M. (2015). Arqueología feminista, de las mujeres y del género en la Prehistoria de Andalucía. *Menga, Revista de Prehistoria de Andalucía*, 6, pp. 31-60.

Alario Trigueros, M. T. (2009). *Arte y feminismo*. Nerea.

Apaolaza-Llorente, D. y Echeberría Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria [Doing History: historical sources and

- active methodologies to foster historical thinking in Secondary School] (2019). *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. & Shreiner, T. (2024). *History Education and Historical Inquiry*. Information AGE Publishing. <https://doi.org/10.1108/979-8-88730-354-3>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Bel Martínez, J. C.; Colomer Rubio, J. C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), 353-374, <https://doi.org/10.5944/educxx1.20008>
- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (8), 8-18. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15095>
- Ciriza-Mendivil, C. D., Benito Aguado, T., & Navarro Neri, I. (2025). Museos y espacios expositivos, una realidad distante para el profesorado en formación de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 51-67. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32406>
- Chiponda, A., & Wassermann, J. (2011). Women in history textbooks: what message does this send to the youth? *Yesterday and Today* (6), 13-25. Retrieved March 13, 2025, from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862011000100006&lng=en&tlng=en
- Díez-Bedmar, C., Peinado-Rodríguez, M., García-Luque, A. y Cruz-Redondo, A. (2022). Adquisición de competencias desde la perspectiva de género en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En A., Chaparro-Sáinz y C. García-Ruiz (eds.), *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de las Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias*. Dykinson.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Erickson y P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (51-63). Routledge.
- Felices de la Fuente, M. del M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián Rey, A., & González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 147-168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>
- Fernández Valencia, A. (1997): Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, individuo y sociedad*, 9, 129-157.
- Ford, L. (2018). *Women and politics. The Pursuit of equality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429503016>
- Gadamer, H. G. (1979). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- García Luque, A., & De la Cruz Redondo, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clío. History and History Teaching* (45), 99-115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- García Luque, A., Jardón Giner, P., & Masriera Esquerra, C. (2023). Pastwomen: un proyecto de investigación feminista colaborativo. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (15), 58-74. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27593>
- Gómez-Carrasco, C. J., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado

- de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J., & Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 mar-jun), 85-106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C. J., Hinojo-Lucena, F. J., Moreno-Vera, J. R., Alonso-García, S. (2023), «Analysis of a forced blended-learning program in social sciences higher education during the COVID-19 post-pandemic». *Education + Training*, Vol. 65 No. 2 pp. 298-311, doi: <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0246>
- Heller, A. (1988). De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. En A. Heller y F. Fehér (eds.), *Políticas de la posmodernidad. Ensayos de crítica cultural* (pp. 52-100). Península.
- Huber, G. L. (2013). *AQUAD7-Analysis of Qualitative Data*. University of Tübingen.
- Kerber, L. K. (2017). *Towards an intellectual history of women: essays*. Chapel Hill.
- Kloppenber, R. y Hanegraaff, W. (1995): *Female Stereotypes in Religious Traditions*. EJ Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004378889>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Édition ESF.
- Lerner, G. (1975). Placing Women in History: Definitions and Challenges. *Feminist Studies*, 3(1/2), 5-14. <https://doi.org/10.2307/3518951>
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66. <https://doi.org/10.5209/rced.68010>
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69, 8-20.
- Marín-Cepeda, S., Coca Jiménez, P., & Rodríguez-Medina, J. (2025). Percepciones, creencias y actitudes del estudiantado de los grados de educación hacia los museos como recurso didáctico. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 30-50. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32322>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Situaciones de aprendizaje*. Consultado el 02 de enero de 2025 en <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html>
- Monteagudo Fernández, J. y Moreno-Vera, J. R. (2019). Aprender historia del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, vol. 15, n.º 53 (2019): 249-270. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.866>
- Moreno-Vera, J. R. (2025). Democratic consciousness' discourses in history education: The Spanish curriculum. *Citizenship, Social and Economics Education*, 24(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/14788047251318279>
- Moreno-Vera, J. R., Gómez-Carrasco, C. J., & González-Chicote, F. (2025). La lectura atenta como estrategia para analizar «fake news» y fuentes históricas sobre el Holocausto en Educación Secundaria. *Investigaciones sobre Lectura*, 20(1), 74-99. <https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20601>

- Osler, A. (1994). Still Hidden from History? The representation of women in recently published history textbooks. *Oxford Review of Education*, 20(2), 219-235. <https://doi.org/10.1080/0305498940200206>
- Patou-Mathis, M. (2021): *El hombre prehistórico es también una mujer*. Lumen.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* núm. 52, pp. 24386-24504 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory* 26(3): 275-286. <https://doi.org/10.2307/2505063>
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. En *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship* (pp. 13-34). Trentham Books.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y memoria*, 3, 129-146.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson Ed.
- Simón García, M. del M., Rebollo Fidalgo, M., Alcántara Peyres, P., & Cózar-Gutiérrez, R. (2025). Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 101-122. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/32432>
- Zurita Aldeguer, R. (2025). *Agustina de Aragón. La construcción de un mito*. Ático.

VIOLENCIA DE GÉNERO. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Gender-Based Violence. Results from a teacher training experience

Belén Castro-Fernández*

Universidad de Santiago de Compostela
<https://orcid.org/0000-0001-5774-3962>

María Sabiote González

IES Foramontanos, Cantabria
<https://orcid.org/0009-0007-7656-9059>

Ana Moreno Rebordinos

Museo del Prado
<https://orcid.org/0000-0003-1657-2639>

Palabras clave

Temas socialmente
controvertidos
Interseccionalidad crítica
Educación histórica
Educación patrimonial
Formación de profesorado
Museos

Keywords

Socially Controversial
Topics
Critical Intersectionality
History Education
Heritage Education
Teacher Training
Museums

Gako-hitzak

Gai sozialki polemikoak
Interseksionalitate kritikoa
Hezkuntza historikoa
Ondare-hezkuntza
Irakasleen prestakuntza
Museoak

RESUMEN: Se aborda el problema de la limitada conciencia sobre violencia machista entre el profesorado en formación. Con un diseño descriptivo-exploratorio, se implementa una actividad en torno a esta problemática con 139 estudiantes (34 de máster, 105 de grado). *Objetivos:* identificar las percepciones de futuros docentes sobre la violencia contra las mujeres, comparando el nivel de conciencia y reconocimiento entre niveles formativos; y analizar en qué medida la actividad, basada en aprendizaje por problemas, contribuye a la conciencia histórica de este fenómeno. Se observan avances en capacidad argumentativa, pero urge reforzar competencias críticas y formación docente en igualdad y coeducación.

ABSTRACT: The problem of limited awareness of gender-based violence among teachers in training is addressed. With an exploratory descriptive design, an activity around this issue is implemented with 139 students (34 master's students, 105 undergraduate students). *Objectives:* to identify the perceptions of future teachers about violence against women, comparing the level of awareness and recognition between training levels; and to analyze to what extent the activity, based on problem-based learning, contributes to the historical awareness of this phenomenon. Advances are observed in argumentative capacity, but it is urgent to strengthen critical competencies and teacher training in equality and coeducation.

LABURPENA: Irakaslegaien artean indarkeria matxistaren gaineko kontzientziario mugatuaren auzia lantzen da. Diseinu deskribatzaile-esploratzailea izanik, auzi horren inguruko jarduera bat proposatzen da 139 ikaslerekin (34 masterrekoak, 105 graduakoak) egiteko. Helburuak: etorkizuneko irakasleek emakumeen aurkako indarkeriari buruz dituzten pertzepzioak identifikatzea, *horretarako* kontzientzia-mailak eta identifikazio-ahalak alderatuz ikasmila bateko eta besteko ikasleen artean; eta aztertzea zenbateraino den lagungarri jarduera (problemetan oinarritutako ikaskuntza) fenomeno horren gaineko kontzientzia historikoa sortzeko. Argudiatzeko gaitasunean aurrera egin dutela ikusten da, baina behar-beharrezkoa da behar-beharrezkoa da berdintasunean eta hezkidetzan gaitasun kritikoak eta irakasle-prestakuntza indartzea.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Belén Castro-Fernández. Universidad de Santiago de Compostela (España) – belen.castro@usc.es – <https://orcid.org/belen.castro@usc.es>

Cómo citar / How to cite: Castro-Fernández, Belén; Sabiote González, María; Moreno Rebordinos, Ana (2026). «Violencia de género. Resultados de una experiencia en la formación de profesorado», *Cabás*, 35, 105-120. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28226>).

Recibido: 30 enero, 2026; aceptado: 20 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

Una problemática social que no solo perdura, sino que además se agrava en la actualidad, es la violencia contra las mujeres. Diversas noticias e informes alertan del incremento de agresiones sexuales, especialmente entre los grupos más jóvenes. Así, según datos del Ministerio de Igualdad (2025) en España desde 2003 se han registrado 1.346 víctimas mortales por violencia de género; entre 2022 y junio de 2025 fueron asesinadas 87 mujeres en feminicidios cometidos fuera de la pareja o expareja; y desde 2013 se contabilizan 65 menores de edad asesinados en el contexto de la violencia de género contra su madre. Una respuesta conjunta (legal, educativa, económica y cultural) puede hacer frente a esta realidad (Falcón, 2003), en sintonía con el Convenio de Estambul (Consejo de Europa, 2011) y las medidas que la Comisión Europea (2020) viene adoptando para alcanzar la igualdad de género.

De acuerdo con Villar y Méndez-Lois (2020) la percepción y el aprendizaje de la violencia de género se ven condicionados por varios mecanismos y procesos sociales. Entre los más frecuentes están la invisibilización, la normalización, la justificación y la minimización, que distorsionan su gravedad y origen. A ello, estas autoras suman cuatro factores que favorecen su transmisión: la socialización de género basada en estereotipos; la legitimación social de diversas formas de violencia presentes en la cultura y el ocio; la fragmentación que impide entender la conexión entre los distintos tipos de violencia y el modelo patriarcal de masculinidad; y el currículo oculto, que transmite de manera implícita mensajes que la trivializan o la presentan como aceptable. Todos estos elementos pueden abordarse desde la escuela mediante una educación con perspectiva de género y la implicación activa del profesorado. Y es que desde la educación se puede contribuir a tomar conciencia sobre el alcance y la eliminación de esta lacra social, y a construir una ciudadanía activa en favor de la igualdad entre mujeres y hombres. De hecho, la vigente ley educativa, LOMLOE (2020), promueve la coeducación y garantiza, en todas las etapas, el aprendizaje de la igualdad real, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

En esta línea, es fundamental incrementar, además, la perspectiva de género en la formación de docentes, pues se trata de una importante carencia formativa en buena parte de las universidades españolas (Ballarín, 2017; Rausell y Talavera, 2017; Villar, 2019; Villar *et al.*, 2023). Dado que la ley del Sistema Universitario, LOSU (2023), obliga a elaborar planes para garantizar la igualdad, incorporar medidas de prevención y actuación frente a la violencia, la discriminación y el acoso, es necesario comprometerse de forma real con la discriminación por razón del género (Giménez, 2024). Más allá de una educación no sexista se deben adoptar enfoques más amplios, como las pedagogías feministas interseccionales, que abordan las desigualdades sociales y las relaciones de poder desde corrientes feministas negras, decoloniales, posestructuralistas y queer/cuir, para evitar la despolitización y la apropiación (neo)liberal de las demandas feministas (Troncoso *et al.*, 2019). Asimismo, desde la didáctica de las ciencias sociales es deseable, como sostienen García Luque y De la Cruz Redondo (2017a y 2017b) concienciar al alumnado universitario sobre los sesgos de género, clase, etnia o edad y su impacto en la construcción y enseñanza de la historia para avanzar hacia la igualdad, ya que sin un compromiso ideológico real resulta difícil poner en práctica acciones coeducativas.

1.1. Violencia machista: un desafío social arraigado en la historia

Para desmontar estereotipos y codificaciones simbólicas de la mujer puede resultar muy efectivo trabajar con el patrimonio museístico (Revuelta y Casas, 2024; Lucas *et al.*, 2023). Muchas creaciones artísticas plasman narrativas hegemónicas —discriminatorias y hostiles hacia las mujeres— que merecen ser revisadas críticamente desde una enseñanza de la historia renovada (Gómez-Carrasco, 2023). Bajo un

enfoque interseccional (Crenshaw, 1989 y 1991; Visotsky, 2018) tratar cuestiones sociales controvertidas, conectadas con la actualidad y con una fuerte carga emocional y moral, contribuyen a una formación democrática (López y Santidrián, 2011). De esta manera se favorece el pensamiento crítico, la conciencia histórica y la elaboración de narrativas argumentadas (Seixas y Morton, 2013; Ercikan y Seixas, 2015). Para servir al bien común la enseñanza de la historia no puede limitarse a un ejercicio académico, sino a una práctica cívica (Barton y Levstik, 2004).

Repensar esas obras de arte conlleva, también, replantear el espacio del museo tanto como un lugar de encuentro con la historia y un ámbito clave para la construcción de identidad (Lucas *et al.*, 2023), como una herramienta para la transformación social y la implementación de políticas culturales que contribuyan a la evolución de la sociedad (Sola, 2019). Así lo lleva haciendo el museo desde las últimas décadas, ensayando nuevas formas de institucionalidad, de competencias, de legitimidad y de cohesión con su comunidad (Barenblit, 2012). Mediante una escritura desde abajo, revelando las historias de los objetos expuestos, se puede visibilizar y comprender, por ejemplo, el papel de actores populares ausentes en vitrinas y paredes, y afrontar, además, las epistemologías feministas y la práctica decolonial (Fernández y Martínez, 2025). Esta actualización de la institución converge con el derecho de acceso a la cultura, que «no es solo llevar a los escolares a ver exposiciones, sino contribuir a que dispongan de las herramientas necesarias que les permitan identificar, incorporar, apropiarse libremente de códigos y referentes culturales y poder transformarlos» (Beirak, 2022, p. 117).

En esta línea, el Marco de referencia para una Educación en Cultura y Artes adoptado por la UNESCO (2025) aspira a impulsar una visión transformadora de la educación: inclusiva, equitativa, creativa, culturalmente diversa y promotora de sostenibilidad y paz. Persigue la construcción de sociedades fundamentadas en la empatía y la justicia social, así como el paso de la escuela a ecosistemas de aprendizaje cultural con participación de responsables políticos, agentes culturales y docentes. Este Marco insiste en tres ideas que conectan muy bien con la presente investigación: pensamiento crítico y conciencia histórica desde las artes y la cultura, reconocimiento de la diversidad y las desigualdades culturales, y aprendizaje situado en contextos reales y sensibles, como el patrimonio museístico y la violencia machista.

Con el propósito de fomentar una educación crítica y orientada a la justicia social, la presente investigación implementa, en la formación de docentes de Educación Primaria (grado), y de Secundaria y Bachillerato (máster), una situación de aprendizaje sobre violencia machista, vinculada al ODS 5 (igualdad de género) y diseñada para las materias de Geografía e Historia de 4.º ESO e Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º Bachillerato. El objetivo general es favorecer que el alumnado reflexione, desde una perspectiva histórico-artística, sobre el fenómeno de la violencia machista mediante una actividad diseñada para potenciar sus competencias críticas, éticas y argumentativas. Los objetivos específicos son:

1. Identificar los discursos asumidos por futuros docentes sobre la violencia contra las mujeres (reconocimiento del fenómeno, causas identificadas, estereotipos de género, tipos de violencia), comparando las diferencias en la conciencia y el reconocimiento de esta problemática entre estudiantes de máster y de grado.
2. Analizar en qué medida la situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje por problemas, ha contribuido al desarrollo de la conciencia histórica y crítica de los futuros docentes sobre la violencia machista.

En un estudio previo se presentaron los resultados de esta misma actividad realizada con 105 estudiantes del Grado en Educación Primaria (Castro-Fernández *et al.*, en prensa). La investigación actual amplía ese análisis incorporando a futuros docentes de Educación Secundaria y Bachillerato, lo que permite comparar ambos niveles formativos. Su diseño se enmarca, además, en la línea de trabajo conjunto realizado por

investigadores en educación histórica, profesionales de museos y docentes de distintos niveles educativos que se apoyan en el patrimonio museístico, para estimular en el alumnado la reflexión crítica sobre problemáticas sociales relevantes en clave histórica (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024).

2. MÉTODO

Diseño de la investigación

Desde un enfoque metodológico basado en el estudio de caso y con un carácter exploratorio, se aplica un análisis descriptivo de los datos (Albert, 2006; Bisquerra, 2009) que permite identificar las causas de violencia machista, los tipos de violencia y los estereotipos que el alumnado emplea en sus argumentaciones acerca de esta problemática en la sociedad actual. Asimismo, este enfoque facilita determinar en qué medida mejoran su capacidad crítica y pensamiento histórico a través de una actividad centrada en la indagación y el uso de fuentes, además de examinar las posibles diferencias entre el profesorado en formación que cursa distintos niveles formativos, tanto de grado como de máster.

Participantes

La muestra total asciende a 139 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso académico 2024-2025: 105 del Grado en Educación Primaria (92 mujeres, 13 hombres y 52 participantes cuyo género no pudo determinarse), y 34 del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (18 mujeres, 12 hombres y 4 participantes cuyo género no pudo determinarse).

Procedimiento

La actividad, Violencia machista, aborda esta problemática a través de diversas fuentes y recursos patrimoniales de museos (Rebollo *et al.*, 2024). Está disponible en el portal <https://caleidoscopio.cloud/>, dentro de la sección «Museos y recursos históricos». El registro es gratuito y puede realizarse tanto como docente, para acceder a la guía, como estudiante, lo que permite su visualización. Sus objetivos son: reflexionar sobre las causas de la violencia contra las mujeres en sociedades patriarcales, analizar cómo el arte ha legitimado su cosificación y explotación sexual, y cuestionar si estas representaciones siguen normalizadas hoy. La validación de la actividad corresponde a la descrita por Moreno-Vera *et al.* (2025), común para las otras situaciones de aprendizaje entre las que se incluye la implementada en este estudio.

El desarrollo de la misma se organiza en tres fases: recogida de opiniones iniciales, aportación de información, y elaboración de un ensayo reflexivo individual. Se aplica una metodología basada en problemas, siguiendo el enfoque de Catherine Duquette (2015): 1) planteamiento de preguntas sobre un problema actual que requiere análisis histórico, 2) investigación guiada mediante fuentes, y 3) redacción de un texto argumentativo.

Esta configuración se corresponde con la siguiente presentación de los contenidos: 1) introducción —El patriarcado se basa en la violencia—, donde se plantean dos preguntas: ¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?, 2) cuatro bloques temáticos —La mitología grecorromana, base de nuestra educación misógina; El matrimonio, una cárcel llena de penalidades; Violencia sexual en casa, en el trabajo y en la guerra; y Mujeres (y niñas) como objetos sexuales—, en los que se

proporcionan información, documentos y creaciones artísticas junto a preguntas que invitan a la reflexión, y 3) elaboración de un ensayo argumentativo, que retoma las cuestiones planteadas al inicio, con tres partes: inicio (se presenta la tesis), desarrollo (se ilustra la tesis con ejemplos, datos y argumentos) y conclusión (se resumen las ideas que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo).

El alumnado de grado realiza la actividad en noventa minutos y el de máster en tres horas, según la disponibilidad horaria de cada grupo para dedicarle una sesión. El uso de dispositivo electrónico personal permite ampliar las búsquedas en internet más allá de las fuentes mostradas en la actividad.

Instrumentos

Las producciones del alumnado —preguntas iniciales, reflexiones guiadas a lo largo de la actividad y ensayo final— constituyen el principal instrumento de recogida de información. Se elaboran en línea y se descargan posteriormente desde la plataforma digital utilizada. Las dos cuestiones introductorias, de respuesta abierta breve, están pensadas para obtener una aproximación a las percepciones previas de los participantes. La reflexión guiada integra distintas preguntas —doce de opción múltiple y veinte de respuesta abierta— a lo largo de los cuatro bloques de contenido. Con ellas el alumnado reflexiona críticamente con apoyo de materiales, obras de arte y fuentes seleccionadas. Finalmente, el ensayo argumentativo, en el que se pide dar respuesta a los interrogantes de partida, permite analizar posibles cambios en la concepción y el posicionamiento del alumnado ante la violencia contra las mujeres.

Análisis de los datos

El análisis se centró en examinar las respuestas iniciales y los ensayos finales para evaluar el alcance de la actividad en las concepciones del alumnado. Las preguntas iniciales se analizaron mediante un enfoque temático para identificar opiniones, actitudes, prejuicios y estereotipos sobre la violencia de género, para medir el primer objetivo específico. En los ensayos finales, se examinaron los argumentos predominantes y los cambios de postura respecto a las preguntas iniciales, en correspondencia con el segundo objetivo específico. Asimismo, se evaluaron la capacidad argumentativa, la calidad textual, la adecuación a la estructura solicitada, el uso de las fuentes proporcionadas en la actividad, y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Para ello se emplearon dos instrumentos: a) la Rúbrica de evaluación de textos argumentativos, diseñada para la actividad, que valora tesis, argumentos, conclusión, contenido, extensión, marcadores textuales, ortografía y sintaxis, distribuidos en cuatro niveles (excelente, satisfactorio, mejorable e insuficiente) y ponderados para obtener una calificación sobre 10 puntos; b) la Rúbrica de evaluación de competencias de pensamiento histórico (RECH), desarrollada en el proyecto PID2020-113453RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/50110001103, que evalúa competencias de pensamiento histórico (relevancia histórica, causas y consecuencias, evidencias, perspectiva histórica, dimensión ética, cambio y continuidad, competencia cívica y conciencia histórica), en tres niveles.

Se advierte que la rúbrica argumentativa no siempre refleja la calidad global del texto, ya que penaliza aspectos cuantitativos, como el número mínimo de argumentos, incluso cuando la argumentación es sólida; por ejemplo, cuando se emplean adecuadamente varios argumentos, pero su número no alcanza los cuatro exigidos; en ese caso, la respuesta se clasifica como «mejorable», aun mostrando una calidad expositiva superior a la de otras personas que sí alcanzan un mayor volumen de argumentos. Aun así, en la mayoría de los casos el volumen y la calidad de los argumentos coinciden, por lo que su aplicación no supone un sesgo significativo, si bien tiende a producir medias moderadas.

Dado que un número considerable de ensayos no incorpora referencias históricas, la rúbrica RECH solo se aplicó a una parte de la muestra (16 textos en el máster y 22 en el grado). En algunos casos, la falta de información impidió clasificarlos en los niveles previstos, por lo que se añadió un nivel 0 («no aplica») para facilitar la interpretación de los datos.

3. RESULTADOS

3.1. Objetivo 1

Identificar los discursos asumidos por el alumnado sobre la violencia contra las mujeres, comparando las diferencias en la conciencia y el reconocimiento de esta problemática entre estudiantes de máster y de grado.

- *Reconocimiento del fenómeno.* El conjunto del alumnado reconoce la existencia de violencia contra las mujeres, si bien difiere en la forma de describirla y encuadrarla conceptualmente. En grado, el 83,4% afirma que la sociedad es violenta hacia las mujeres; un 8,3% introduce matices, un 6,4% lo niega y un 1,9% sostiene que la violencia afecta por igual a toda la población. Por género, apenas hay diferencias en el reconocimiento (76,9% de los hombres y 76,3% de las mujeres), aunque los hombres duplican a las mujeres en la idea de que la sociedad no es especialmente violenta para ellas (15,4% frente a 8,6%). Además, son las mujeres quienes en mayor proporción perciben mejoras históricas (una sociedad menos violenta que en el pasado). En máster, la percepción es unánime: todo el grupo considera que la sociedad es violenta para las mujeres.

Tabla 1

Principales causas identificadas en las preguntas iniciales.
¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Causa identificada	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Biología		1 caso (3,0%)
Celos/Rabia/Honor	2 casos (1,3%)	
Cosificación	7 casos (4,5%)	
Desigualdad de género	6 casos (3,8%)	
Estereotipos de género	6 casos (3,8%)	
Estructura/Orden de poder	9 casos (5,7%)	14 casos (42,4%)
Patriarcado	45 casos (28,7%)	14 casos (42,4%)
Roles de género	29 casos (18,5%)	12 casos (36,4%)
Violencia latente heredada		5 casos (15,2%)

- *Causas identificadas.* Ambos niveles señalan mayoritariamente factores estructurales (patriarcado, jerarquías de poder y roles de género) —«La sociedad exhibe violencia hacia las mujeres en varias formas, (...) influenciada por roles de género rígidos impuestos por el patriarcado» (Grado. Suj. 2, mujer)—, junto con menciones menos frecuentes a cosificación, desigualdad, estereotipos u honor (tabla 1), «Sin embargo, la violencia contra las mujeres también se manifiesta de formas más sutiles

y cotidianas, como (...) la cosificación» (Grado. Suj. 118, indefinido). En máster, aparecen matices por género: los hombres enfatizan patriarcado y poder, mientras que las mujeres subrayan roles de género y desigualdades laborales (techo de cristal, brecha salarial, segregación ocupacional). De forma transversal se alude a una violencia latente heredada por transmisión de valores; solo las mujeres nombran expresamente la violencia machista como fenómeno estructural persistente. Se registra un caso singular: una explicación biologicista para justificar la violencia, señalando la pervivencia de mentalidades heredadas que legitiman acciones violentas cuando determinados privilegios percibidos se ven amenazados, «La violencia es inherente al comportamiento humano en sus relaciones con los demás siempre que haya dominio físico» (Máster. Suj. 7, hombre).

- *Estereotipos de género.* En cuanto a los principales estereotipos de género que el alumnado incorpora en su argumentación (tabla 2), conviene precisar que no representan necesariamente creencias personales, sino que son mencionados como constructos sociales que contribuyen a generar, sostener o legitimar la violencia hacia las mujeres: «(...) discriminaciones como la brecha salarial, una mayor carga de trabajo doméstico pese a trabajar las mismas horas que el hombre fuera del domicilio, presión por ser madres y encontrar pareja (solterona vs soltero de oro)» (Máster. Suj. 10, mujer); «En las redes sociales, la prensa, la televisión nos enseñan una forma de actuar, intentan que seamos serviciales que no protestemos» (Grado. Suj. 73, mujer). El alumnado de máster muestra una capacidad más definida que el de grado para reconocerlos y describirlos. El único estereotipo coincidente en ambos niveles es la posición subordinada de la mujer.

Tabla 2

Principales estereotipos utilizados en la argumentación de las preguntas iniciales. ¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Estereotipo identificado	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Capacidades o expectativas sociales		13 casos (39,4%)
Mujer como ser servicial	4 casos (2,5%)	
Mujer como sujeto débil	3 casos (1,9%)	
Mujer como sujeto pasivo		20 casos (60,6%)
Naturalización de la violencia de género	4 casos (2,5%)	
Posición subordinada de la mujer	14 casos (8,9%)	17 casos (51,5%)
Valoración negativa de lo femenino		8 casos (24,2%)

- *Tipos de violencia.* Ambos grupos identifican diversas formas de violencia, coincidiendo en la de tipo sexual, psicológica, simbólica y desigualdad laboral (tabla 3): «Sobre todo de manera psicológica haciendo sentir culpa o pena por no lograr ser el prototipo de mujer que se espera» (Grado. Suj. 103, mujer), o bien «(...) la cultura de la violación (representada también con la normalización de la prostitución y la pornografía) representa la violencia a través de la mercantilización del cuerpo femenino» (Máster. Suj. 33, hombre). En el grado, el alumnado las identifica vinculadas a las causas señaladas anteriormente, aunque de forma menos detallada que en el máster. Aun así, reconoce cómo estas violencias se expresan en la vida cotidiana de las mujeres: «Las mujeres a lo largo de toda la historia han sido discriminadas y educadas para ser amas de casa, en la actualidad no es tan grave como en la antigüedad, pero hay varios aspectos por mejorar, por ejemplo, el acoso en las calles» (Grado. Suj. 8,

mujer); o bien «En las redes sociales, la prensa, la televisión nos enseñan una forma de actuar, intentan que seamos serviciales que no protestemos» (Grado. Suj. 73, mujer). En el máster, las respuestas muestran un conocimiento más amplio y articulado: cada estudiante suele mencionar varias tipologías de violencia, combinando formas visibles, como la violencia física y sexual, con manifestaciones estructurales y sutiles, como los cuidados, las desigualdades laborales o la violencia simbólica: «(...) roles de xénero, de constructos —a muller non ten por natureza o rol do coidado—, o seu papel ao longo da historia non só como coidadora da contorna social senón tamén da contorna física e natural» (Máster. Suj. 11, mujer). También aparecen, aunque en menor medida, referencias al cuerpo de las mujeres, como la cosificación o la cultura de la dieta, probablemente influenciadas por su creciente presencia en el debate público: «La auto-violencia que la propia mujer ejerce sobre su cuerpo para encajar dentro de un canon de belleza casi imposible» (Máster. Suj. 32, mujer).

Tabla 3

Tipos de violencia de género identificados en las preguntas iniciales.
¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Tipo de violencia	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Acoso	11 casos (7,0%)	
Cosificación		4 casos (12,1%)
Cultura de la dieta		6 casos (18,2%)
Desigualdad laboral	27 casos (17,2%)	14 casos (42,4%)
Matrimonios forzados	1 caso (0,6%)	
Rol de cuidados		9 casos (27,3%)
Violencia digital	1 caso (0,6%)	
Violencia doméstica	11 casos (7,0%)	
Violencia económica	15 casos (9,5%)	
Violencia emocional	3 casos (1,9%)	
Violencia física	5 casos (3,2%)	16 casos (48,5%)
Violencia psicológica	33 casos (21,0%)	9 casos (27,3%)
Violencia sexual	37 casos (23,6%)	18 casos (54,5%)
Violencia simbólica	6 casos (3,8%)	10 casos (30,3%)
Violencia verbal	5 casos (3,2%)	
Violencia vicaria		2 casos (6,1%)

En síntesis, el alumnado de máster presenta una comprensión más profunda, estructural y coherente de la violencia de género, con un mayor repertorio de causas, tipos de violencia y estereotipos. El alumnado de grado, aunque mayoritariamente reconoce la violencia, muestra una mayor heterogeneidad discursiva, tanto en la identificación de causas como en la amplitud conceptual, con diferencias más marcadas según el género.

3.2. Objetivo 2

Analizar en qué medida la situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje por problemas, ha contribuido al desarrollo de la conciencia histórica y crítica de los futuros docentes sobre la violencia machista.

El análisis comparado entre el ensayo final elaborado por el alumnado de grado (finalmente 31 casos) y de máster revela diferencias significativas en la identificación de la violencia machista, la complejidad argumentativa, el uso de conceptos y la capacidad de integrar perspectivas históricas (tabla 4).

Tabla 4

Argumentos y contenidos sobre violencia de género identificados en el ensayo final

Contenido	Descripción	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Arte	Empleo de diferentes obras o pintores para explicar cómo el arte recoge la violencia y la normaliza en diferentes épocas.	59 casos (37,6%)	8 casos (24,2%)
Biología	Supuestas diferencias naturales o biológicas entre hombres y mujeres.	1 caso (0,6%)	
Cosificación de la mujer	Mujer reducida a un objeto adosado al hombre para satisfacerlo.	30 casos (19,1%)	3 casos (9,1%)
Datos estadísticos	Empleo de estadísticas de, por ejemplo, feminicidios para apoyar la tesis de que la violencia social contra las mujeres prevalece.	35 casos (22,3%)	5 casos (15,2%)
Herencia histórica	Valores, normas y roles transmitidos a lo largo del tiempo y arraigados en el sistema patriarcal.	6 casos (3,8%)	
Influencia cristiana	Moral conservadora cristiana como causa parcial de un tipo de violencia contra las mujeres.		2 casos (6,1%)
Información legislativa	Contexto normativo permisivo con la violencia hacia las mujeres.		1 casos (3,0%)
Matrimonio de conveniencia	Contratos matrimoniales.		2 casos (6,1%)
Normalización de la violencia	Prácticas y actitudes violentas que son socialmente aceptadas, dificultando su identificación.	18 casos (11,5%)	
Patriarcado	Exposición de la violencia en distintos ámbitos como consecuencia de la estructura de poder y patriarcado.	53 casos (33,7%)	6 casos (18,2%)
Posición subordinada de la mujer	Clasificación de la mujer como un grupo inferior es lo que desencadena la violencia.		6 casos (18,2%)
Referencias históricas	Distintas épocas para contextualizar el carácter histórico de la violencia.	22 casos (14,0%)	9 casos (27,3%)
Roles de género	Función asignada a las mujeres socialmente.	64 casos (40,8%)	5 casos (15,2%)

Contenido	Descripción	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Violencia física	Agresiones como maltrato, asesinato y mutilación genital.	85 casos (54,1%)	
Violencia laboral y económica	Situación de desigualdad laboral de las mujeres (techo de cristal, brecha salarial, discriminación financiera, feminización de sectores) y la dependencia económica.	109 casos (69,4%)	7 casos (21,2%)
Violencia legislativa e institucional	Desigualdades producidas o reforzadas por leyes, políticas o instituciones que no protegen adecuadamente a las mujeres.	25 casos (15,9%)	
Violencia obstétrica	Salud reproductiva y atención médica	4 casos (2,5%)	
Violencia psicológica	Pérdida de autoestima, violencia emocional, desgaste de la autonomía y dignidad.	89 casos (56,7%)	
Violencia sexual	Violaciones, pornografía, abuso, acoso y sexualización de la mujer.	104 casos (66,2%)	4 casos (12,1%)
Violencia vicaria	Violencia ejercida sobre personas cercanas para causar daño emocional a la mujer.	10 casos (6,4%)	

En el grupo del grado solo 22 participantes (14%) incorporan referencias históricas o artísticas: «Todo tipo de violencias existentes hacen referencia a un fenómeno que estuvo presente durante toda la vida (como ya pudimos observar en las diferentes obras de arte mostradas a lo largo de la historia), sin embargo, es un fenómeno que estuvo silenciado por respeto a los agresores que la ejercían» (Grado. Suj. 102, mujer). «Para entenderlo mejor solo basta con observar las representaciones que han ido haciendo muchos artistas a los largos de los años donde se muestran principalmente a la mujer como un objeto sexual y donde defienden actos tan atroces como las violaciones o la violencia machista. Prueba de esto, está el cuadro la Inocencia, de Pedro Sáenz Sáenz donde refleja como «las enfermedades venéreas se curaban desflorando y, si era necesario, violando a una joven virgen» (Grado. Suj. 127, indefinido).

Por género, se observan patrones diferenciados: los hombres se concentran en las manifestaciones más visibles de la violencia (física, sexual y simbólica), con menciones a acoso, maltrato, desigualdad laboral y cosificación mediática; en algunos casos incluyen también la violencia psicológica asociada al control emocional en las relaciones de pareja. Las mujeres ofrecen una lectura más amplia, integrando violencia psicológica y emocional, económica, simbólica y, con mayor frecuencia, estructural, subrayando el papel de los sistemas judicial, político y económico en la reproducción de la desigualdad. En ambos casos el patriarcado aparece como marco explicativo, con mayor desarrollo conceptual en los textos de mujeres.

En la rúbrica de argumentación, el grado presenta claridad expositiva y buen dominio gramatical, pero dificultades para argumentar, cohesionar y cerrar los textos. La conclusión es la principal debilidad (a menudo ausente) y el uso de marcadores es minoritario. Aun así, más de la mitad mejora respecto a las preguntas iniciales en redacción, argumentación y variedad de contenidos, y se registran cambios de opinión hacia el reconocimiento explícito de la violencia de género: «La sociedad es un infierno para las mujeres, la violencia está en todas partes, desde el acoso callejero hasta la discriminación laboral. No importa dónde mires, las mujeres siempre están siendo tratadas de manera despreciable. Y no es solo la violencia física o sexual, aunque eso también y es terrible. Sino toda la discriminación machista que nos

rodea, desde los anuncios que nos sexualizan hasta los comentarios fuera de lugar de los jefes machistas. Y no importa cuánto gritemos o protestemos, parece que nada cambia. Estamos atrapadas en esta pesadilla patriarcal, y no hay salida a la vista» (Grado. Suj. 7, hombre).

En la rúbrica de pensamiento histórico, el contenido histórico aparece en 22 ensayos y el nivel global es bajo (predomina el nivel 1). Solo cambio y continuidad y conciencia histórica alcanzan nivel 3. La competencia más presente es la conciencia histórica (se reconoce la persistencia de la violencia en el tiempo), aunque sin anclaje en hechos concretos; la perspectiva histórica (contextualización temporal, espacial y social) se observa en un único caso. Se distinguen tres perfiles: (1) textos descriptivos con bajo contenido histórico; (2) un nivel intermedio con referencias superficiales a causas o consecuencias; y (3) un nivel alto, minoritario, con discursos más complejos.

Por su parte, los ensayos finales del máster incorporan datos estadísticos, referencias legislativas y argumentos histórico-culturales —prácticamente ausentes en las respuestas iniciales—, lo que indica que la actividad favoreció una elaboración más reflexiva y fundamentada. El 51,6% cita referencias históricas de las fuentes trabajadas: «(...) a lo largo de los siglos, en los que las mujeres siempre fueron vistas como seres inferiores y portadoras de todos los defectos mientras que el hombre sería ejemplo de virtudes y en la que la violencia cara ellas no solo estaría permitida sino que sería bien visto socialmente como la Venus eternamente asesinada de Botticelli (...)» (Máster. Suj. 22).

En términos de género, no se observan diferencias relevantes en el tipo de argumentos; las variaciones responden más bien a la posición defendida (si consideran que la violencia ha disminuido o no): «Pese a los avances en materia de derechos humanos y equidad de género, las cifras de agresiones, feminicidios y discriminación continúan siendo alarmantes (...) Es imprescindible continuar con políticas de educación y sensibilización, así como promover el arte y la cultura como herramientas de transformación social para lograr una sociedad más justa e igualitaria» (Máster. Suj. 3, mujer, Máster). Entre los hombres aparecen dos tendencias: algunos enfatizan que no solo las mujeres sufren violencia y que su situación ha mejorado; otros reconocen ámbitos específicos donde la violencia contra las mujeres persiste. Las diferencias de género detectadas en las respuestas iniciales desaparecen en el ensayo final; únicamente persiste que los hombres utilizan más argumentos históricos, aunque más genéricos.

En la rúbrica de argumentación, de 31 ensayos, el 64,5% sigue la estructura solicitada; el error más frecuente es la ausencia de conclusión clara. La variedad y complejidad de los argumentos aumenta respecto a la fase inicial, gracias al propio formato del ensayo y a la actividad realizada. Se aprecia un salto entre ensayos de alta calidad (buena estructura y coherencia) y otros con carencias (incluso en la definición de la tesis). Parte de las bajas puntuaciones se explica por la rúbrica, que exige más de cuatro ideas distintas para superar el nivel 2, penalizando textos bien escritos, pero menos diversos. Además, el criterio de volumen tiende a premiar la extensión sobre la calidad, lo que puede generar la falsa impresión de mejores resultados en grado; una lectura cualitativa revela mayor madurez argumentativa y mejor uso de referencias histórico-sociales en máster, junto con mejor fluidez: «Amarga lógica, sin duda, la que conduce a la explotación de un sexo sobre el otro. Nuestra labor, hoy en día, estriba justamente en descorder el velo de nuestra tradición con el fin de erradicar cualquier vestigio de explotación. Aunque, evidentemente, es una tarea prometeica la que aquí esbozamos. No solamente requiere de una cohesión social casi unánime, sino que requiere del Poder establecido una complicidad que pocas veces se prodiga» (Máster. Suj. 5). «Ya en la antigua Grecia y Roma, la violencia contra las mujeres estaba normalizada dentro de estructuras patriarcales (incluso los mitos servían de justificación y lección hacia las mujeres de su deber a la subordinación del hombre). Posteriormente, en la Edad Media y moderna, la violencia contra las mujeres tomó formas institucionalizadas: de ahí la caza de brujas, junto con las leyes eclesiásticas. La Revolución Industrial propició los cambios en la estructura social, pero la violencia contra las mujeres permaneció: explotación laboral femenina, la trata de blancas, la explotación sexual infantil...» (Máster. Suj. 18).

En la rúbrica de pensamiento histórico, casi la mitad (48,4%) incorpora dimensión histórica (16/31), con ligera sobrerrepresentación masculina (58,33%); cuando las mujeres incluyen referencias históricas, suelen integrarlas mejor en la argumentación. El rendimiento global se sitúa en un nivel medio-bajo: predominan niveles iniciales en relevancia histórica, causas-consecuencias y uso de evidencias; hay pocos análisis profundos. La perspectiva histórica aparece de forma puntual; la dimensión ética es variada, pero se concentra en niveles bajos/intermedios: «Por lo tanto, tanto en las fuentes visuales como escritas, ha habido una abrumadora mayoría de hombres que han plasmado su visión; y la del patriarcado. Al contrario, el protagonismo de la mujer como sujeto creador ha sido limitadísimo. Cuando estos modelos de dominación se han cuestionado, la reacción ha sido furibunda. Uno de los casos más paradigmáticos y socialmente difíciles de comprender, han sido para mí las obras de Fillol y Sáenz. Afortunadamente, desde mi posición actual, y entiendo que la mayoritaria, es inasumible que la obra del primero resultara criticada y la del segundo; donde se hipersexualiza a las niñas, fuera aceptada y aclamada. Se trata de un pequeño paso, que no sirve para revertir milenios de violencia, pero creo que ilustra que vamos en la dirección adecuada» (Suj. 15, indefinido, Máster); en cambio y continuidad la mayoría permanece en el nivel elemental; y las competencias cívicas apenas se manifiestan. Aunque la conciencia histórica está presente en casi todos los ensayos con contenido histórico, ninguno articula conexiones sólidas entre pasado, presente y futuro.

En síntesis, la actividad parece mejorar la calidad argumentativa en ambos niveles formativos, con mayor impacto en máster; la integración histórica es incipiente (grado 14% con referencias, máster casi el 50%); la conclusión y el empleo de evidencias son debilidades transversales, si bien el alumnado de máster muestra mayor complejidad conceptual y lectura estructural de la problemática.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analiza los resultados de una situación de aprendizaje sobre la violencia contra las mujeres desarrollada con futuros docentes de Educación Primaria (grado) y de Secundaria y Bachillerato (máster). El objetivo general es promover la reflexión del alumnado sobre esta problemática desde una perspectiva histórico-artística, mediante una actividad orientada tanto a sensibilizarlo con la igualdad de género como a fortalecer sus competencias críticas, éticas y argumentativas. Los resultados obtenidos parecen confirmar tendencias ya señaladas por la investigación previa (Castro-Fernández *et al.*, en prensa) y aportan matices sobre la formación inicial del profesorado en materia de igualdad y violencia machista.

Las reflexiones y conclusiones sobre el alcance y las limitaciones del estudio son las siguientes: 1) La actividad mejora la capacidad argumentativa del alumnado, especialmente en el máster, pero el pensamiento histórico y el razonamiento siguen situándose en niveles moderados, lo que confirma la necesidad de reforzar estas competencias críticas para la comprensión e interpretación de fenómenos sociales complejos (Seixas y Morton, 2013), formulando preguntas, investigando y construyendo explicaciones razonadas y argumentadas (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008); 2) En el grado persisten carencias conceptuales, explicaciones superficiales, menor reconocimiento de formas no físicas de violencia y diferencias según el género del alumnado; en cambio, el máster muestra mayor solidez conceptual, uso de fuentes y un reconocimiento más firme de la violencia contra las mujeres (Calero y Molina, 2013; De la Cruz y García, 2022); 3) La vinculación entre violencia machista y procesos históricos es débil al comienzo; aunque mejora tras la actividad, esta evolución evidencia potencial, pero también la necesidad de una integración más continuada del enfoque histórico (García de la Cruz, 2017a); 4) Mecanismos como la invisibilización, la normalización, la justificación y la minimización siguen influyendo en las percepciones del alumnado, limitando una comprensión estructural del problema (Villar

y Méndez-Lois, 2020); 5) La formación inicial del profesorado en igualdad, coeducación y perspectiva de género sigue siendo insuficiente (Giménez, 2024); para que el enfoque coeducativo sea real se requiere una formación alineada con enfoques críticos e interseccionales (Crenshaw, 1989 y 1991; Visotsky, 2018), que fomenten una ciudadanía democrática y comprometida con la justicia social (Barton y Levstik, 2004).

A partir de estas conclusiones, se derivan diversas implicaciones educativas que apuntan a líneas de mejora en la formación inicial del profesorado en torno a la problemática social de la violencia machista: 1) Incorporar la perspectiva de género con resultados de aprendizaje ligados a igualdad, coeducación y prevención de la violencia, en consonancia con el marco normativo, para acceder a una formación sociopolítica específica (Villar, 2019; Ballarín, 2017; Revuelta y Casas, 2024; Giménez, 2024); 2) Reforzar el pensamiento histórico y crítico mediante metodologías activas (Miralles y Gómez, 2018; Gómez-Carrasco *et al.*, 2018), que utilicen y analicen fuentes, patrimonio histórico-artístico y aprendizaje basado en problemas socialmente relevantes (López y Santidrián, 2011), contribuyendo a contrarrestar el silenciamiento de la violencia (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024; Lucas *et al.*, 2023); 3) Trabajar de manera sostenida la dimensión histórica de la violencia machista para que el alumnado comprenda su carácter estructural y su evolución a lo largo del tiempo, construyendo una sociedad más justa y menos violenta; 4) Abordar procesos de socialización diferenciada, estereotipos, masculinidades, construcción histórica de género y análisis crítico del currículo oculto (Villar y Méndez-Lois, 2020; García y De la Cruz, 2017a y 2017b); 5) Incorporar marcos feministas amplios para comprender los mecanismos que producen discriminación y para promover prácticas más inclusivas y equitativas (Troncoso *et al.* (2019); 6) Implementar actividades que permitan identificar sesgos, desmontar justificaciones y estereotipos, y fortalecer la argumentación ética basada en evidencias (Villar y Méndez-Lois, 2020); 7) Colaborar con museos para conectar la formación con contextos reales, ofrecer referentes y legitimar aprendizajes, así como revisar narrativas hegemónicas y construir otras alternativas (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024; Lucas *et al.*, 2023).

«Non catara home. Tan pura coma as frescas augas de Ribóo. Até entrar naquela casa, ningún home me tocara nin sequera un fío do vestido. Que o teu peito é menos branca, ouh nena, a neve que croa. Brancos os teus peitos, dixo. Non hai mal ningún en ensinarmos. Criada para todo, obediencia ao señor. De non obedecer, el tómao pola forza, arrinca a ropa en tiras. (...)

Non solta nunca o raposo. A criada é da súa propiedade. Ten dereito a meterse no seu cuarto, na súa cama, entre as súas pernas, ou así cre. Da dor, do arrepiarse as carnes, do sangue, non se coida.

Dunhas cousas veñen outras. Carqueixa brotada, loba preñada. Criada de tres meses encobre, de catro non pode. Dun día para outro puxéronme na rúa. E eles durmindo tranquilos nun leito de rosas».

Marilar Aleixandre, *As malas mulleres*
(Galaxia, 2021, pp. 75-76).

FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: «Educación histórica en una sociedad multicultural» (PID2024-155318NB-C33), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE; «Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación» (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE; y «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. Grupo de Referencia Competitiva GI-1667-RODA (2025-PG015-1) de la Universidad de Santiago de Compostela, adscrito al proyecto ED431C 2025/48, de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional de la Xunta de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?: *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-3. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barenblit, F. (2012). Bienvenidos al museo. En Y. Azar y P. Martínez (Eds.), *Lecturas para un espectador inquieto* (pp. 23-32). CA2M Centro de Arte Dos de Mayo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7959553>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Beirak Ulanosky, J. (2022). *Cultura ingobernable. De la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan*. Ariel.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calero Fernández, M. D. y Molina Molina, M. (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la Universidad de Lleida*. Universitat de Lleida. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/1d44a28c-7b90-4e3f-ac25-563965e843ee/content>
- Castro-Fernández, B., Sabiote González, M. y Moreno Rebordinos, A. (en prensa). Violencia de género. Resultados de una experiencia sobre historia de la violencia contras las mujeres. En S. Tirado y M. Simón (Eds.), *Historia de la familia, enseñanza y difusión del patrimonio*. Trea.
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: *Una Unión de la igualdad: estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Consejo de Europa (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. <https://rm.coe.int/168008482e>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2022). La violencia machista y la adolescencia: el ámbito educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 59-76.
- Duquette C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Er-cikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.

- Ercikan, K. y Seixas, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Falcón, L. (2003). *La violencia que no cesa*. Vindicación Feminista.
- Fernández Polanco, A. y Martínez, P. (eds.) (2025): *En busca del pueblo. Cultura material y museos*. Akal.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017a). Coeducación en la formación inicial del profesorado. Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. Rosa García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (p. 133-142). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017b). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50. <http://hdl.handle.net/10481/58800>
- Giménez Merino, A. (2024). *Sesgos de género en la educación. Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/15228-1>
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez-Carrasco, 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. <https://doi.org/10.36006/09606-0>
- Gómez-Carrasco, C. J. (ed.) (2023). *Re-imagining the Teaching of European History Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- LOSU. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023, 43267-43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lucas Palacios, L., Arroyo Mora, E. y García Luque, A. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia*, 42, 167-189. <http://dx.doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Ministerio de Igualdad (2025). *Feminicidios. Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género*. Recuperado el 21 de enero de 2026 de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasmortales/fichaMujeres/>
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R., Sabiote González, M., Rubio Visiers, M. J. y Moreno Rebordinos, A. (2025). We can do it! Roles patriarcales e invisibilidad de la mujer en el trabajo a lo largo de la historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 123-146. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32446>

- Rausell Guillot, H., y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollo, M., Rey, J. M., Monteagudo, J. y Escribano Miralles, A. (2024). Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? En C. Gómez, E. Lago M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 77-96). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09606-1>
- Revuelta Vidal, M., y Casas Bañares, M. (2024). El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación, *Cabás*, 31, 259-273. <https://doi.org/10.1387/cabas.26160>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson College Indigenous.
- Sola Pizarro, B. (ed.) (2019). *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica*. Catarata.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO (2025). *Implementation Guidance for the UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. <https://www.unesco.org/en/articles/implementation-guidance-unesco-framework-culture-and-arts-education>
- Villar Varela, M. (2019). *A coeducación como chave para un desenvolvimento integral non sexista: un programa de formación para o profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M. J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en Educación Primaria. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 79-88). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educacion-para-el-bien-comun/>
- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F. y Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>
- Visotsky, J. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), 155-171.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Temple University Press.

MUSEOS, EDUCACIÓN HISTÓRICA Y MIGRACIONES. NARRATIVAS RENOVADAS PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

*Museums, Historical Education and Migration.
Renewed Narratives for Democratic Coexistence*

María del Mar Felices de la Fuente*

Universidad de Almería, España
<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Marcos Rebollo Fidalgo

IES Valle del Saja, Cantabria
<https://orcid.org/0009-0000-9389-6026>

Encarna Lago González

Rede Museística Provincial de Lugo
<https://orcid.org/0000-0002-5934-3636>

Lucía Fernández Rodríguez

Universidad de Almería, España
<https://orcid.org/0009-0007-9019-7933>

Palabras clave

Museos
Educación histórica
Migraciones
Democracia
Convivencia
Formación inicial
de profesorado

RESUMEN: La educación histórica debe promover una formación crítica que enfrente importantes desafíos como la defensa de la democracia. Para ello, tratar problemáticas con perspectiva histórica es esencial. 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, aunque se detectan ciertos prejuicios y limitaciones en las habilidades críticas y argumentativas de los participantes.

Keywords

Museums
Historical Education
Migration
Democracy
Coexistence
Teacher Training

ABSTRACT: Historical education should promote critical thinking in order to address important challenges such as the defence of democracy. To this end, it is essential to approach problems from a historical perspective. This study analyses the results of a training programme for future Primary School teachers, which integrates migration as a historical phenomenon and includes activities focused on the use of museum sources to promote historical thinking and historical awareness. The results show a positive impact on the understanding of migration as a basic right, although certain prejudices and limitations in the participants' critical and argumentative skills were detected.

* **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; Rebollo Fidalgo, Marcos; Lago González, Encarna; Fernández Rodríguez, Lucía (2026). «Museos, educación histórica y migraciones. Narrativas renovadas para una convivencia democrática», *Cabás*, 35, 121-135. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28223>).

Recibido: 29 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Gako-hitzak

Museoak
Historia-hezkuntza
Migrazioak
Demokrazia
Bizikidetzak
Irakasleen hasierako
prestakuntza

LABURPENA: Historia-hezkuntzak prestakuntza kritikoa sustatu behar du, erronka garrantzitsuei aurre egin ahal izateko, hala nola demokrazia defendatzeko. Horretarako, funtsezkoa da arazoei historiaren ikuspegitik begiratzea. Azterlan honetan, Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleentzako prestakuntza-proposamen baten emaitzak aztertzen dira; proposamen horrek fenomeno historikotzat hartzen ditu migrazioak, eta museoetako iturrien erabileran oinarritutako jarduerak ditu pentsamendu eta kontzientzia historikoa sustatzeko. Emaitzen arabera, eragin positiboa du migrazioak oinarritzeko eskubidetzat hartzeko garaian, baina zenbait aurreiritzi eta muga hauteman dira parte-hartzaileen trebetasun kritiko eta argudiozkoetan.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia y sus usos públicos pueden servir para propagar discursos y narrativas que refuercen la división y el enfrentamiento o, por el contrario, para fomentar la comprensión y la unidad (Consejo de Europa, 2024). En el contexto actual, marcado por la globalización, las tensiones geopolíticas, la desigualdad y la proliferación de información, los riesgos de que la historia sea manipulada son significativos. Por ello, la educación histórica debe ser crítica y debe basarse en los principios de la cultura democrática, para procurar la comprensión de los procesos históricos, la interpretación de la realidad y la promoción de alternativas que aseguren la coexistencia y la justicia social (Gómez, Rebollo, Lago y Moreno, 2024). La enseñanza de la historia debe dirigirse, por tanto, a enfrentar desafíos reales como los problemas de convivencia, los ataques a la democracia y el aumento de discursos de odio que se amplifican a través de la desinformación y las redes sociales (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020). En consecuencia, desde hace años se está redefiniendo la forma de enseñar esta materia para promover el pensamiento crítico, la multiperspectiva y los valores democráticos (OHTE, 2023), apostando por la indagación histórica, el tratamiento de problemáticas y la introducción de prácticas docentes innovadoras (Fuster, 2023).

1.1. Educación histórica para pensar el presente y el futuro

Atendiendo a lo señalado, la educación histórica debe proyectarse desde planteamientos que superen el modelo tradicional y promuevan el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica para contribuir a la formación ciudadana democrática (Miralles y Gómez, 2021). Ambos enfoques, pensamiento histórico y conciencia histórica, se interpretan como vías de innovación en los procesos de aprendizaje-enseñanza de la historia que contribuyen al alcance de las finalidades sociales que se proponen para esta materia. Así, mientras el pensamiento histórico se relaciona en mayor medida con aspectos metodológicos vinculados a la investigación histórica y el uso de fuentes, la conciencia histórica conecta más con los usos públicos de la historia y el sentido social y democrático que esta debe tener para comprender y participar en el presente y el futuro.

Por lo que respecta al pensamiento histórico, este se define como un conjunto de habilidades cognitivas y procedimentales que permiten a los estudiantes comprender, analizar e interpretar el pasado de manera rigurosa (Seixas, 2017). Se trata de un modelo que ofrece una mayor conexión con la práctica educativa, otorgando importancia a la disciplina y a su método científico, a la par que conjuga conceptos sustantivos de primer orden y conceptos metodológicos o de segundo orden (Domínguez, 2015). Una de las propuestas más aplicables a la realidad educativa para la adquisición de competencias de pensamiento histórico es la de Seixas y Morton (2013), que se concreta en seis conceptos: relevancia histórica de los hechos, cambios y continuidades, causas y consecuencias, análisis de evidencias, adopción de perspectiva histórica y dimensión ética de la historia. Desde este modelo es posible observar la utilidad de

la historia para comprender problemas históricos, pues se incide en su vinculación con el presente y orienta las acciones de las personas favoreciendo así la conciencia histórica.

En cuanto a la conciencia histórica, esta se refiere a la capacidad de los individuos para relacionar el pasado con el presente y proyectar el futuro (Rüsen, 2004; Van Drie y Van Boxtel, 2008). La conciencia histórica no se relaciona simplemente con el conocimiento del pasado, sino con la manera en que ese conocimiento se integra en la comprensión del mundo actual y en la toma de decisiones para el futuro (Rüsen, 2005). Este tipo de aprendizaje permite, por tanto, orientarse en el tiempo, dar sentido a las experiencias temporales, identificar legados del pasado en el presente, contextualizar problemáticas contemporáneas, proyectar futuros posibles y desarrollar una identidad propia y colectiva.

1.2. Temas controvertidos con perspectiva histórica para educar en cultura democrática: las migraciones

Una de las principales propuestas para la enseñanza de la historia en la actualidad, se basa en el tratamiento de problemas sociales con perspectiva histórica. Como han señalado algunos autores (Santisteban, 2019; Ortega-Sánchez, 2022) trabajar problemas como contenidos educativos promueve la ciudadanía activa y desarrolla habilidades de pensamiento crítico-reflexivo para abordar los desafíos sociales. Entre las problemáticas con perspectiva histórica más relevantes en la actualidad destacan las migraciones —temática central de la situación de aprendizaje (en adelante SdA) que abordaremos en este estudio—, las cuales constituyen uno de los fenómenos más constantes en la historia de la humanidad. Analizarlas desde una perspectiva histórica, promoviendo competencias de pensamiento y conciencia histórica, permite comprender la complejidad de estos procesos en el pasado y el presente, y ofrece herramientas para desmitificar estereotipos. Sirve además para construir una visión más empática e informada de la realidad social contemporánea y para promover una ciudadanía comprometida con los valores democráticos, los Derechos Humanos y la cohesión social (Simón, Rebollo, Alcántara y Cózar, 2025).

Poner el foco de atención en los procesos migratorios, permite observar que la historia de la humanidad está íntimamente relacionada con la historia de la movilidad humana (Luthi, 2018), y que la migración no es un hecho únicamente actual o excepcional, sino que ha sido una constante a lo largo de la historia (Livi Bacci, 2012). En este sentido, reconocer que los patrones migratorios actuales, con sus características específicas, comparten similitudes estructurales con movimientos de población históricos (como los desarrollados durante la antigüedad, la Edad Media, la expansión europea hacia América en los siglos XVI-XVIII, o los flujos laborales del siglo XIX y XX), ayuda a deconstruir la percepción de las migraciones como un fenómeno «nuevo» o «anormal» y fomenta una visión más compleja del fenómeno, entendiéndolo como una realidad intrínseca a la historia de las personas.

En la actualidad, los movimientos de personas se asocian a guerras, conflictos, violencia, pobreza extrema, inseguridad, hambre y desastres climáticos, entre otros motivos, y afectan a casi trescientos millones de personas en el mundo (McAuliffe & Oucho (2024). La transcendencia de las migraciones las convierte en uno de los principales temas de debate político y social, que con frecuencia se instrumentaliza para generar inquietud o miedo, ganar votos, presionar a otros países, consolidar poder o justificar acciones que, en ocasiones, no respetan los derechos fundamentales. La difusión de información errónea y la politización han provocado además actitudes de rechazo y miedo hacia la población migrante. Así lo manifiesta el informe anual de «Monitorización del discurso de odio en redes sociales», realizado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE, 2025), donde se recoge que el principal grupo diana de los discursos de odio son las personas extranjeras.

Sin embargo, pese a la importancia histórica de las migraciones y su centralidad para la configuración de las sociedades, lo cierto es que no ocupan un lugar privilegiado en los currículos educativos, lo que obstaculiza la comprensión del proceso y limita las posibilidades que ofrece este tema para favorecer la conciencia histórica.

1.3. Educación histórica, museos y formación de ciudadanía

Tomando en cuenta los nuevos enfoques de la educación histórica, que integran el trabajo con problemáticas y el desarrollo de narrativas alternativas, sumamos además el potencial de la educación patrimonial como herramienta fundamental para procurar aprendizajes sociales e históricos. En los últimos años, han proliferado los estudios que han explorado las conexiones entre la educación histórica, la educación patrimonial y la formación de ciudadanía crítica y democrática (Cuenca, Molina y Martín, 2018; Gómez, Lago y Rebollo, 2024). Al respecto, los planteamientos que propone la educación histórica conectan perfectamente con los programas educativos de museos, los cuales, desde hace años, están experimentando una renovación en consonancia con la Nueva Museología, impulsada por el MINOM (Movimiento Internacional por una Nueva Museología), que implica, entre otros aspectos, decolonizar los museos y dar visibilidad a diversos colectivos y realidades (Sandell, 2011), reinterpretando las narrativas de sus piezas y modificando tanto los sujetos como los relatos que proyectan al público (Fernández y Martínez, 2025).

Con ello, y siguiendo las directrices propuestas por la UNESCO (2025), que reconoce estos espacios culturales como esenciales para el desarrollo y la integración de los individuos, se busca confrontar prejuicios y favorecer una comprensión inclusiva de la diversidad cultural, que permita romper con los discursos de odio e introducir nuevas narrativas que discutan las visiones nacionalistas o etnográficas.

El potencial didáctico y educativo del patrimonio museístico para generar una historia crítica y para reflexionar sobre temas relevantes con perspectiva histórica, ha sido integrado en la SdA que se analiza en este estudio. Su objetivo ha sido que el alumnado participante en la investigación reflexione sobre las migraciones como un fenómeno histórico estructural, constante y decisivo en la formación de las sociedades, que tiene continuidad en el presente. Para ello, se han empleado piezas de museos y diversos textos y fuentes que son analizadas y trabajadas, con el fin de contribuir a la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica. De este modo, el estudiantado ha podido imitar el trabajo del historiador, construyendo sus propias narrativas y siendo conscientes de la complejidad de interpretar el pasado.

2. METODOLOGÍA

2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es evaluar los resultados de una SdA titulada «Migrar nos hace humanos¹», que busca desarrollar competencias históricas y ciudadanas, así como conciencia histórica sobre los procesos migratorios. Para ello, se han planteado dos objetivos específicos:

- O.E.1. Identificar las concepciones iniciales del alumnado sobre las migraciones antes de la intervención.
- O.E.2. Evaluar el impacto formativo de la SdA en las actitudes y habilidades de pensamiento y conciencia histórica del alumnado.

¹ Esta situación de aprendizaje puede consultarse en la página web de Caleidoscopio: <https://caleidoscopio.cloud/>

2.2. Diseño metodológico

El presente estudio se enmarca en una investigación evaluativa, de enfoque cualitativo, que emplea un diseño cuasi-experimental con una fase de recogida de información pre-intervención y una fase de recogida de información post-intervención, orientadas a valorar la influencia y el impacto formativo de la intervención educativa (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). La recogida de información pre-intervención se realizó a través de dos preguntas iniciales abiertas sobre la problemática actual de las migraciones. La recogida de información post-intervención se realizó a través de la elaboración de un ensayo argumentativo, elaborado tras finalizar la SdA, en el que se retomaron las mismas preguntas iniciales.

Para el análisis de las preguntas abiertas y de los ensayos se ha combinado el análisis cualitativo de contenido y el recuento de frecuencias de categorías emergentes (Casanova y Pavón, 2002). Para el análisis de los ensayos finales se ha tomado en cuenta además una rúbrica de evaluación diseñada *ad hoc* para determinar el nivel de alcance de estas producciones, en virtud de los criterios que se especifican en ella², como son: correcta organización (introducción, desarrollo y conclusión), criterios de coherencia y cohesión textual, calidad del contenido, capacidad de argumentar las ideas expuestas, capacidad de síntesis e inclusión de reflexiones propias. Se toman en cuenta también la extensión, la existencia de marcadores textuales, la ortografía y sintaxis. La rúbrica presenta cuatro niveles de logro: «Excelente», «Satisfactorio», «Mejorable» e «Insuficiente» que han servido como categorías para valorar el nivel de adecuación y profundidad de los ensayos (tabla 1).

Tabla 1

Categorías establecidas para el análisis de los ensayos

Categoría	Descripción
Excelente	Ensayos con una estructura correcta. En ellos se ha investigado y recopilado información veraz de fuentes confiables y de los propios textos y recursos empleados en la SdA. Se fundamentan en argumentos y son correctos en su extensión y aspectos formales. Se evidencia conciencia histórica al contemplar las migraciones como fenómeno histórico que ha evolucionado con el paso del tiempo y que posee una perspectiva futura que requiere de acciones basadas en la cultura democrática.
Satisfactorio	Ensayos que respetan la estructura solicitada, pero presentan algunas carencias, principalmente, en sus argumentos. Hacen mención a la información recogida en la SdA y su contenido suele ser bastante completo. Como limitaciones, se observa una perspectiva histórica limitada, que alude solo a los procesos migratorios de época contemporánea. Estos ensayos muestran un nivel básico de conciencia histórica.
Mejorable	Ensayos con más carencias, como ausencia de alguna de las tres partes solicitadas, argumentos muy simples, problemas de edición, redacción, etc. En ocasiones, la información que ofrecen no está bien elaborada o prescinden de datos, información o referencias consultadas para fundamentar y argumentar. Estos ensayos no incluyen referencias a la SdA y, por lo que respecta a la conciencia histórica, es escasa o nula.
Insuficiente	Ensayos que no tienen en cuenta las indicaciones dadas. Se conciben como un resumen incompleto o como una reflexión personal, donde no existe argumentación ni referencias a la información aportada en la SdA. En su mayoría presentan carencias importantes. Hay ausencia de conciencia histórica, aunque suelen concluir con alguna reflexión personal que subraya el valor de las migraciones.

Fuente: elaboración propia.

² La rúbrica de evaluación, en formato editable, se encuentra disponible también en: <https://caleidoscopio.cloud/>

También se ha establecido un análisis del contenido para determinar en los ensayos el nivel de presencia y alcance de la conciencia histórica. Para ello, se ha atendido a los niveles de conciencia histórica recogidos en el instrumento RECH (Rúbrica de Evaluación de Competencias Históricas), que incluye tres niveles de concreción para evaluar la presencia de competencias históricas³ (Pastor Blázquez *et al.*, 2025).

2.3. Participantes

La investigación se ha desarrollado con alumnado de 3.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. En ella han participado 142 estudiantes ($n = 142$), con edades comprendidas, mayoritariamente, entre los 20 y los 22 años. En cuanto al género, la muestra ha sido bastante equilibrada entre hombres y mujeres, representado los hombres el 48% y las mujeres, el 52%.

2.4. Instrumentos y procedimiento

La situación de aprendizaje implementada en este estudio se contextualiza en un proyecto más amplio, que ha tenido entre sus objetivos el diseño de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y conciencia histórica⁴. Para ello, se proponen diversas actividades que invitan a reflexionar sobre temas relevantes con perspectiva histórica, a partir del patrimonio museístico (Gómez, Lago y Rebollo, 2024), para formar en ciudadanía crítica y procurar una educación identitaria no excluyente.

Como se apuntó más arriba, la SdA cuyos resultados se analizan en este estudio, ha tenido como objetivo principal que el alumnado reflexione sobre las migraciones como un fenómeno consustancial al ser humano. Para ello, se presentan procesos migratorios desde la Prehistoria hasta nuestros días y se plantean tareas que emplean diversas fuentes (Rebollo, López-Facal, Lago y Alcántara, 2024). Respecto a los recursos patrimoniales, estos ascienden a un total de 25, procedentes de destacados museos, como el Museo Arqueológico Nacional (MAN), Museo Nacional del Prado, Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira, Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQVA), Red Museística de Lugo, Museo de Pontevedra y Museo de la Memoria de Andalucía. Estas obras se complementan con textos, imágenes y otras fuentes secundarias cuidadosamente seleccionadas.

La metodología didáctica que sustenta el diseño de la SdA se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (Duquette, 2015). Esta propuesta consiste en formular inicialmente al alumnado una serie de preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante (paso 1); a continuación, el alumnado indaga en este problema a través de diversas actividades que implican el análisis de fuentes con preguntas variadas (paso 2); y, por último, responde de nuevo a los interrogantes iniciales a través de la elaboración de un ensayo argumentativo pautado (paso 3).

La SdA se ha organizado en seis apartados. El primero, de carácter introductorio, busca conocer las ideas previas del alumnado acerca del fenómeno migratorio. En este apartado se ofrece información general

³ Este instrumento se ha diseñado en el marco del proyecto de investigación: «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España).

⁴ El proyecto, titulado: «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, ha estado orientado al diseño de propuestas y materiales para trabajar la historia con recursos museísticos, que contribuyan a la adquisición de habilidades críticas para analizar la fiabilidad de la información y desmentir noticias falsas.

sobre la problemática para que el alumnado complete algunas actividades, así como dos preguntas iniciales abiertas (*¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico? y ¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*). Estas preguntas deberán ser contestadas de nuevo al finalizar la SdA. Tras esta parte inicial, la SdA se estructura en cuatro bloques. Los dos primeros abordan las migraciones durante la Prehistoria, la Edad Antigua y el Medievo, enfocando el territorio peninsular como territorio receptor de población. El tercer bloque se centra en las migraciones que tuvieron lugar a partir del siglo xvi y hasta comienzos del xx, desde la Península hacia América y Filipinas. Y, por último, el cuarto bloque vuelve a recobrar la visión de España como receptora de inmigración en la actualidad, al ser la puerta de entrada a la Unión Europea (Rebollo, López-Facal, Lago y Alcántara, 2024).

En la última parte de la SdA se solicita al alumnado que responda de nuevo a las dos preguntas iniciales, junto a una tercera pregunta: *¿Es España un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes?*, pero esta vez en forma de ensayo argumentativo. Para la elaboración del ensayo se ofrecieron una serie de pautas centradas en la estructura y el contenido, debiendo estar el ensayo convenientemente argumentado. Los participantes pudieron investigar y recopilar información de fuentes confiables, así como de los textos y fuentes museísticas presentes en la SdA. Para la elaboración de la actividad se dispuso de tres horas de clase, así como de acceso a Internet.

3. RESULTADOS

Para atender a los objetivos específicos, a continuación, se presentan tanto los resultados relativos a las preguntas iniciales, como los resultados de los ensayos argumentativos. Se ha optado por esta perspectiva comparada a fin de identificar posibles cambios en las respuestas ofrecidas antes y después de la intervención, y de valorar si esta ha implicado desarrollo de conciencia histórica.

3.1. Análisis de resultados sobre concepciones iniciales del alumnado acerca de las migraciones

Comenzando con el análisis de las dos preguntas iniciales a las que el alumnado debe dar respuesta, por lo que respecta a la primera, *¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?*, fue contestada por el 91,5% de los participantes (130). En ella, en un 98,5% de los casos, se constató una valoración positiva del derecho a migrar como un medio clave para garantizar el bienestar, mientras que solo dos respuestas (1,5%) consideraron lo contrario o dudaron de si emigrar es un derecho. En cuanto a las razones esgrimidas para considerar que migrar es un derecho básico, se relacionan fundamentalmente con la necesidad de gozar de libertad individual de movimiento y con el derecho a la búsqueda de mejores condiciones de vida para atender a las necesidades básicas:

«Emigrar es un derecho básico porque forma parte de la libertad de movimiento y de la búsqueda de mejores condiciones de vida. La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país, incluido el propio, y a regresar a él. Además, las migraciones han sido esenciales en la historia de la humanidad para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos.» (P28)

Aunque sean minoritarias, en tres de las respuestas dadas (2,3%), pese a considerar que migrar es un derecho básico, se hace hincapié en la importancia de que los migrantes respeten la cultura y a la gente del país al que llegan, lo que evidencia que esta cuestión es importante para el alumnado, quien considera que no se cumple en todos los casos. Interesante, además, es el enfoque de dos respuestas en las que

se adopta conciencia histórica por parte del alumnado, al afirmar que lo que sucede a las personas que migran en la actualidad podría sucedernos a nosotros en un futuro, al igual que ocurrió en el pasado con las generaciones que nos precedieron:

«Decimos que emigrar es un derecho porque todas las personas deberían poder buscar una vida mejor si en su país no tienen seguridad, trabajo o unas buenas condiciones. Muchas veces la gente que emigra no tiene más elección, lo hacen por necesidad, como pasaba en nuestro país hace décadas. Por ello, considero que debería considerarse un derecho básico, ya que a todos nos puede pasar en cualquier momento el tener que irnos de nuestra ciudad para poder buscar mejores condiciones.» (P101)

La segunda pregunta, *¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*, fue contestada por el 89,4% (127) de los participantes, y sus respuestas se plantearon, principalmente, desde dos perspectivas: la perspectiva de la ciudadanía receptora y por qué siente miedo, siendo este el enfoque más numeroso con 77 respuestas (60,6%); y la perspectiva del propio migrante y los miedos que puede experimentar, presente en 47 respuestas (37%). Existen además 3 respuestas (2,4%) incompletas o que no se corresponden con lo solicitado.

Desde el punto de vista de la ciudadanía receptora (60,6%), en las respuestas se alude al miedo fundamentado en creencias que consideran que los migrantes «quitan» puestos de trabajo, colapsan recursos y servicios, generan problemas de convivencia, inseguridad y delincuencia, y provocan riesgos sanitarios relacionados con la pobreza y las enfermedades. En otras respuestas emergen con mayor intensidad prejuicios y estereotipos sociales hacia los migrantes, que refuerzan discursos de odio basados en que estos grupos son peligrosos o que gozan de más derechos y ayudas:

«Porque hay personas que emigran, pero no para ser ciudadanos legales y que aportan a la sociedad, sino que entran a un país y pretenden buscarse la vida de manera ilegal y delinquiendo. En el caso de España creo que está ocurriendo esto, vienen personas de fuera y a su vez ha aumentado la delincuencia y los casos de agresiones sexuales, por lo que la gente comienza a tenerle miedo a la emigración y temen por las siguientes generaciones.» (P29)

«Por el hecho de que cada vez son más y con razón, porque se aprovechan de un sistema que les beneficia a ellos por encima de los españoles o europeos y las ayudas que tienen, nada más que por tener hijos, es algo fuera de lo normal.» (P107)

Cabe destacar que, aunque un número muy reducido de respuestas denotan abiertamente rechazo directo frente a los migrantes, la mayor parte de los participantes evidencian conciencia y empatía hacia la migración actual y reconocen el esfuerzo de las personas que dejan su país para trasladarse a otros lugares en busca de mejores condiciones de vida.

Por lo que respecta a la perspectiva del migrante (37%), el miedo se centra en los desafíos personales a los que deben hacer frente, destacando las dificultades emocionales, sociales y económicas, la posibilidad de ser rechazados, excluidos o no aceptados, la complejidad de adaptarse a una cultura diferente o de aprender una lengua, la incertidumbre sobre su futuro, la xenofobia o el racismo que puedan sufrir o la falta de nuevas oportunidades.

3.2. Análisis de ensayos argumentativos e impacto formativo de la SdA

Tras el análisis y la categorización de los 121 ensayos elaborados por el alumnado participante, la categoría «Mejorable» ha obtenido el mayor porcentaje (64) (45,1%), seguida de la categoría «Insuficiente» (45) (31,7%). Más reducidos han sido los ensayos categorizados como «Satisfactorio» (9) (6,3%) y «Excelente» (3) (2,1%). Junto a estos porcentajes, el 14,8% (21 participantes) dejaron en blanco esta tarea final.

Los ensayos «Mejorables» (64) (45,1%) presentan una estructura muy similar, que da respuesta a las preguntas planteadas y sigue la estructura demandada de inicio-desarrollo-conclusión. Sin embargo, son ensayos que apenas se apoyan en citas o fuentes para argumentar y que, excepto en nueve casos, no conectan con la información ofrecida en la SdA. En un alto porcentaje de estos ensayos se repiten los mismos contenidos. Así, respecto a la migración como un derecho básico (primera pregunta) se alude principalmente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a su artículo 13 (al menos en 44 casos). Otras fuentes empleadas de forma significativa han sido, entre otras, el Instituto Nacional de Estadística (16), la Organización Internacional para las Migraciones (15), la ONU (15), la OCDE (13) o ACNUR (12).

Respecto a la segunda pregunta, que interroga sobre las causas del miedo hacia la emigración, se alude de nuevo a los mismos motivos que ya se expresaron en la parte inicial de la SdA, basados en prejuicios sociales como delincuencia, competencia por los empleos, colapso de servicios sociales, pérdida de identidad cultural, falta de convivencia, inseguridad, etc. Se señalan a los medios de comunicación y a algunos partidos políticos como responsables en la amplificación del miedo hacia la migración para ganar apoyo. Respecto a la tercera pregunta, esta se contesta mayoritariamente señalando que España ha sido un país emisor y receptor a partes iguales, sin hacer referencia a ninguna información confiable o dato que justifique la respuesta, y aludiendo únicamente a migraciones a partir de los siglos XIX y XX, sin hacer mención a épocas históricas anteriores abordadas en la SdA.

En estos ensayos categorizados como «Mejorables», la repetición sistemática de los mismos contenidos y referencias, así como la ausencia de conexión con las actividades de la SdA (55 de los 64 ensayos no conectan con la SdA), apunta a que previsiblemente el alumnado ha empleado inteligencia artificial generativa (en adelante, IA) para elaborar sus ensayos. Al respecto, de las 121 producciones totales, al menos 65 de ellas (53,7%) ofrecen indicios probables de uso de IA⁵.

Tanto en los ensayos «Mejorables», como en los «Insuficientes», se han detectado también serios problemas de contextualización y desconocimiento histórico:

«A lo largo de la historia, España ha sido un país que ha tenido un gran número de emigraciones a otros países. Un ejemplo de ello fue la emigración de españoles a América a principios del siglo XV por motivos económicos y laborales [...]. Además, fuentes como Wikipedia, afirman que España ha sido un país expulsor de los moriscos por Felipe III en 1609 y receptor de migrantes.» (P20)

«En la historia de España, ha habido periodos tanto de expulsión como de recepción de migrantes [...] durante el franquismo, hubo emigración forzada debido a la represión política y las dificultades económicas. Sin embargo, en el siglo XIX y XX, España se convirtió en un país receptor de migrantes, principalmente debido a la guerra civil y la dictadura franquista [...].» (P88)

Como se observa, se da por hecho que a principios del siglo XV ya había emigración española a América, sin tomar en cuenta que fue a partir del siglo XVI cuando se intensificaron estos procesos; Wikipedia es considerada como fuente fiable; y los siglos XIX y XX se caracterizan por la llegada de migrantes a España, cuando fue precisamente al revés. La ausencia de lectura atenta junto con el desconocimiento histórico del alumnado podría ser la causa de estas afirmaciones.

⁵ Para establecer este análisis diagnóstico se ha empleado la herramienta Turnitin que sirve para prevenir y detectar el plagio y uso de IA. Aunque la herramienta no puede confirmar todavía el porcentaje exacto de IA, sí es capaz de detectar indicios. Para contrastar esta información, se empleó igualmente el asistente de inteligencia artificial de Microsoft, Copilot, el cual aportó resultados muy similares en cuanto a uso de IA en los ensayos argumentativos.

Respecto a los ensayos categorizados como «Insuficientes» (45) (31,7%), todos ellos se caracterizan por ser cortos o incompletos, por no atender a la estructura solicitada, presentar una escasa o nula argumentación, no conectar con la SdA y carecer de conciencia histórica. Dentro de esta categoría hay también tres ensayos que han versado sobre temas que nada tienen que ver con lo solicitado.

En cuanto a los ensayos pertenecientes a la categoría «Satisfactorio» (9) (6,3%), estos presentan una estructura correcta, basan sus argumentos en fuentes y citas (aunque no todos los ensayos poseen el mismo nivel de solidez), y construyen un relato más personal y crítico, donde se toma conciencia del drama migratorio. En ellos, se hace mención a las actividades desarrolladas en la SdA, aludiendo tanto a los textos ofrecidos, como a las piezas de museos que se trabajan. Las referencias más citadas han sido los textos de Séneca, Massimo Livi Bacci (*Breve historia de las migraciones*) y Jordi Agustí y Mauricio (*La gran migración*); así como las obras de Ventura Álvarez Sala (*Emigrantes*, Museo del Prado), Castelao (*Eu non quería morrer alá, ¿sabe, niña nai?*, Museo de Pontevedra), Rogelio López-Cuenca (*L'âme du voyage*, Museo Memoria de Andalucía) y Encarna Lago (*Mulleres nas/das aldeas*, Red Museística Provincial de Lugo).

Aunque algunos de estos ensayos presentan una visión histórica de la problemática limitada nuevamente a los siglos XIX y XX, sin tomar en cuenta periodos anteriores, lo cierto es que en sus conclusiones reflejan un nivel básico de conciencia histórica, que apela a las migraciones del pasado para entender los procesos actuales:

«En definitiva, la emigración no debe ser vista como un problema, sino como una parte esencial de la condición humana. Todos, en algún momento de nuestra historia, hemos experimentado la necesidad de buscar un lugar mejor para vivir, por lo que al ver a otros migrantes llegar en busca de una vida mejor, debemos ser empáticos y recordar que en el pasado nosotros mismos fuimos quienes tuvimos que marcharnos y en lugar de temer a la inmigración, debemos reconocerla como una oportunidad para construir sociedades más ricas en diversidad y solidaridad.» (P40)

Por último, solo tres ensayos se han categorizado como «Excelentes» (2,1%). En ellos se observa una estructura completa y un adecuado nivel de argumentación, que se apoya tanto en fuentes diversas, como en información de la SdA. Estos ensayos señalan que las personas migrantes, lejos de ser un obstáculo, son una parte fundamental para la sociedad, pues contribuyen al crecimiento económico y al proceso de rejuvenecimiento poblacional. Muestran una perspectiva histórica de las migraciones más amplia, que no solo se ciñe a los siglos XIX y XX, sino también a otras etapas históricas anteriores; y en sus conclusiones se toma en cuenta la participación del pasado en el presente, planteándose acciones y alternativas para el futuro, que denotan un nivel intermedio de conciencia histórica:

«[...] la migración es un reflejo de las injusticias sociales que aún perduran en el mundo actual. En lugar de ser vista como una amenaza, debería reconocerse como una oportunidad de desarrollo. No podemos seguir ignorando el sufrimiento de tantas personas ni permitir que los discursos de odio sigan alimentándose del miedo. Como sociedad, tenemos el poder y la responsabilidad de construir un mundo más justo e inclusivo, donde la movilidad humana se convierta en un verdadero derecho y no en una constante lucha por la supervivencia. La clave para afrontar el reto migratorio no está en cerrar fronteras, sino en desarrollar políticas que garanticen la dignidad y los derechos de quienes migran.» (P33)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando el primer objetivo específico de la investigación, centrado en identificar concepciones del alumnado acerca de las migraciones, se evidencia una valoración positiva de los procesos migratorios y

se interpretan como movimientos fundamentales, relacionados con la libertad individual y la búsqueda de mejores condiciones de vida. Al respecto, en la primera pregunta, el 98,5% de los participantes considera que emigrar es un derecho básico que no debe cuestionarse. Por lo que respecta a las actitudes de rechazo y prejuicios estas han sido minoritarias, y se han ofrecido, sobre todo, en relación con la segunda pregunta (*¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*). En estos casos, los miedos se han vinculado a estereotipos sociales que relacionan a los migrantes con delincuencia, problemas de convivencia, o con una amenaza para nuestra cultura y el colapso de recursos y servicios (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021). Estos sentimientos de rechazo coinciden con los expuestos en otros estudios (Gonçalves y David, 2022; Muñoz *et al.*, 2022), que manifiestan cómo estas actitudes están íntimamente vinculadas a tendencias ultraconservadoras y a la desinformación. En este sentido, trabajar frente a los bulos y favorecer la alfabetización digital será esencial para formar en ciudadanía crítica, favorecer la convivencia social y combatir el rechazo y los discursos de odio.

Respecto al segundo objetivo específico de la investigación, centrado en evaluar el impacto formativo de la SdA en las actitudes y habilidades de pensamiento y conciencia histórica del alumnado, si se comparan las respuestas dadas a las preguntas iniciales con los ensayos argumentativos, observamos escasas diferencias, pues la tendencia sigue siendo la necesidad de respetar los procesos de movilidad de personas, ya que estos se basan en derechos fundamentales y han sido una constante a lo largo de la historia. Sí llama la atención que los estereotipos y/o prejuicios que emergían en la segunda pregunta inicial, relativa a por qué se tiene miedo de la emigración, en los ensayos ha desaparecido, manteniendo todos ellos un discurso favorable a la convivencia y la inclusión de las personas migrantes en nuestras sociedades. De este modo, aunque en los ensayos se exponen las causas o motivos que suelen generar miedo en la sociedad frente a los migrantes, los participantes no manifiestan ser partícipes de dichos miedos. Este cambio de visión podría radicar en varios motivos, como puede ser un impacto positivo de la SdA en los aprendizajes y actitudes del alumnado hacia la migración; la necesidad de elaborar un discurso «políticamente correcto»; o la despersonalización de los ensayos al haber empleado la IA para elaborarlos. En este sentido, urge formar al futuro profesorado y a la ciudadanía en general en un uso responsable de estas herramientas para garantizar prácticas éticas (Tirado-Olivares *et al.*, 2023).

Por otra parte, la categorización mayoritaria de los ensayos como «Mejorables» (45,1%) e «Insuficientes» (31,7%), evidencia claras dificultades en el alumnado participante para enfrentarse a tareas que requieren de habilidades críticas, analíticas y argumentativas (Wineburg, 2011). Se observan además dificultades para la búsqueda y el procesamiento de información, para el contraste de fuentes y una ausencia de lecturas laterales. Estos resultados coinciden con los aportados en las investigaciones realizadas por el Stanford History Education Group, quienes constatan que los estudiantes poseen escasa capacidad crítica para evaluar información y fuentes en línea, así como sitios web (Breakstone *et al.*, 2021).

Junto a estas carencias, observamos también debilidades a la hora de argumentar las ideas expuestas en el ensayo. El resultado ha sido la citación sistemática, en buena parte de los casos, de las mismas fuentes y referencias (Declaración Universal de los Derechos Humanos, INE, OIM, OCDE o ACNUR, entre otras), seleccionadas muy probablemente por la IA. La escasa capacidad del alumnado para buscar y seleccionar fuentes confiables, para analizar la información y argumentar adecuadamente sus propias ideas y opiniones, coincide con estudios que reconocen carencias similares para elaborar y evaluar argumentos o para apoyar las afirmaciones en evidencias (Martín-Gámez y Erduran, 2018; Lytzerinou y Iordanou, 2020).

En los ensayos «Mejorables» e «Insuficientes», junto a la escasa o nula mención a los aprendizajes desarrollados a través de la SdA, también existen importantes carencias que hacen que las producciones no cumplan con los requisitos exigidos. Se constata, pues, la ausencia de una lectura atenta, por parte del alumnado, de la información aportada en la SdA, así como dificultades para extraer datos significativos

que luego puedan incorporarse a los discursos desarrollados en los ensayos. En consecuencia, se hace necesario desarrollar en mayor medida habilidades para la interpretación y la contextualización de fuentes, como ya señalaron Simón-García *et al.* (2025).

Destaca además la visión presentista de las migraciones que se adopta en la mayor parte de los ensayos, los cuales, referencian principalmente migraciones de los siglos XIX y XX. Esta tendencia se constata también cuando se mencionan contenidos de la SdA, pues se alude preferentemente a textos, informaciones y recursos de museos relacionados con procesos migratorios contemporáneos. Respecto a las piezas de museos, no se ha mencionado ninguna relativa a periodos anteriores al siglo XIX. Cabe señalar que, aunque los ensayos categorizados como «Satisfactorios» (6,3%) y «Excelentes» (2,1%) han mostrado un mayor nivel de habilidades y competencias para el análisis de información y la argumentación, también han apoyado sus ideas mayoritariamente en textos y fuentes de la SdA relativos a los siglos XIX al XXI.

Esta circunstancia quizás se explica por los escasos conocimientos históricos con los que suele contar el alumnado del Grado en Educación Primaria, siendo algo más amplios aquellos que corresponden al periodo contemporáneo, por la mayor profundización que se hace de los mismos en el Bachillerato. No obstante, como ya señalaron Parra-Montserrat *et al.* (2021) en un estudio en que valoraban el impacto de la formación disciplinar en la decisión de los futuros profesores de Educación Primaria y Secundaria para adoptar un enfoque crítico, lo cierto es que dominar el conocimiento epistemológico disciplinar es esencial para romper con ciertas tradiciones que impiden la innovación y dificultan la adopción de un modelo educativo crítico.

En cuanto a la presencia de conciencia histórica en los ensayos, siguiendo los indicadores de nivel propuestos por el instrumento RECH (Pastor *et al.*, 2025), lo cierto es que se detectan niveles principalmente bajos en los ensayos «mejorables»; e intermedios, en los ensayos «satisfactorios» y «excelentes». Así, mientras que en los primeros («mejorables») se incluyen reflexiones que comportan una cierta conciencia histórica, pues se identifican aspectos del pasado vinculados a procesos y circunstancias del presente; en los segundos («satisfactorios» y, especialmente, «excelentes»), se proponen además alternativas y acciones para favorecer un modelo más justo de migraciones, que contribuya a una educación para el futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

En conclusión, los resultados de este estudio muestran la importancia de continuar trabajando problemáticas con perspectiva histórica, como las migraciones, que promuevan conocimientos históricos, pero también el desarrollo de habilidades y competencias propias de la conciencia histórica y el pensamiento histórico (López-Facal y Santidrián, 2011). Para ello, una educación histórica basada en el uso de fuentes, el tratamiento de problemas y la construcción de narrativas alternativas, será esencial no solo para la mejora de las competencias críticas y argumentativas de nuestro alumnado, sino también, para la formación de una ciudadanía crítica, capaz de combatir la desinformación, el auge del populismo y la xenofobia que generan discursos de odio frente a los migrantes (Arcila *et al.*, 2022).

A pesar de las limitaciones observadas, el análisis de las preguntas iniciales y de los ensayos permite constatar que las actitudes del futuro profesorado frente a las personas migrantes son generalmente positivas. Junto a ello, algunos participantes reconocieron el valor de las actividades de la SdA para promover un mayor conocimiento sobre las migraciones como problema social contemporáneo, pero también histórico, y para generar actitudes más críticas y reflexivas. En definitiva, las carencias y debilidades detectadas en el alumnado son importantes, ya que alumbran el camino por el que transitar y la necesidad de reforzar estrategias formativas que mejoren las capacidades argumentativas y críticas del futuro profesorado. Es preciso, por tanto, continuar educando históricamente desde enfoques que conecten pasado y presente, que visibilicen a grupos y sujetos olvidados y que integren recursos patrimoniales para generar identidades más inclusivas y democráticas.

FINANCIACIÓN

Este trabajo 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 financiados por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. 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; y del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL).

BIBLIOGRAFÍA

- Arcila, C., Sánchez, P., Quintana-Moreno, C., Jiménez, J., & Blanco, D. (2022). Discurso de odio y aceptación social hacia migrantes en Europa: análisis de tuits con geolocalización. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (71), 21-35. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-02>
- Arroyo-González, M. J. y Berzosa-Ramos, I. (2021). Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas. *Cultura y Educación*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. y Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait, *Educational Researcher*, 50(8), 505-515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Casanova, J. y Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos, *Ágora digital* (3), 1-13. Recuperado de: https://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/Nuevas%20herramientas%20para%20el%20procesamiento%20de%20datos%20cualitativos_Casanova.pdf
- Consejo de Europa (2024). *Renewing history education to uphold democracy*. Council of Europe. Recuperado de: <https://book.coe.int/en/history-teaching/11978-renewing-history-education-to-uphold-democracy.html>
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Erickson y P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Fernández, A. y Martínez, P. (2025). *En busca del pueblo. Cultura material y museos*. Akal.
- Fuster, C. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en el marco de las competencias específicas de la LOMLOE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (113), 22-27.
- 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 Eviterna* (16), 18-37. <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>

- 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.
- Gonçalves, I. y David, Y. (2022). Una revisión sistemática de la literatura de las representaciones de la migración en Brasil y Reino Unido. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (71), 49-61. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-04>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Izquierdo-Montero, A. y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en los centros educativos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Livi-Bacci, M. (2012). *Breve historia de las migraciones*. Alianza Editorial.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 8-20.
- Luthi, B. (2018). Migration and Migration History, *Docupedia-Zeitgeschichte*, 1-37. <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1178.v2>
- MacCann-Alfaro, N., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Morales-Morgado, E. (2025). Mejorar las habilidades argumentativas en la formación docente: evaluación de una estrategia educativa integral con debate crítico asistido por software. *Aula Abierta*, 54(2), 201-210. <https://doi.org/10.17811/rifie.21844>
- Martín-Gámez, C., y Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socio-scientific issues on energy: a quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science and Technological Education*, 36(4), 463-483. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1427568>
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (Eds.) (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Recuperado de: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. En N. J. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (Eds.): *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Muñoz, C., Torres, B., Muñoz, C. y Aravena, M. (2022). Percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre los derechos de personas migrantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260315>
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE] (2025). *Informe Anual de Monitorización del Discurso de Odio en Redes Sociales 2024*. Recuperado de: https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0164.htm
- Observatory on History Teaching in Europe (2023). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/2023-coe-oh-te-general-report-en-volume-1/1680b17530>
- Ortega-Sánchez, D. (Ed.) (2022). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Parra-Monserrat, D., Fuertes-Muñoz, C., Asensi-Silvestre, E. y Colomer-Rubio, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training.

- Humanities and Social Sciences Communications*, 8:64, 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Pastor, M. M., Cambil, M. E., Bernal, C. y Molina, M. P. (2025). Competencias de pensamiento histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 54(3), 311-319. <https://doi.org/10.17811/rifie.22310>
- Rebollo, M., López-Facal, R., Lago, E. y Alcántara, P. (2024). Migrar nos hace humanos. En C. J. Gómez, E. Lago y M. Rebollo (eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 23-41). Octaedro.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Sandell, R. (2011). On ethics, activism and human rights. In J. Marstine (Ed.), *The Routledge Companion to Museum Ethics: Redefining Ethics for the Twenty-First Century Museum* (pp. 129-145). Routledge.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (18/19), 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- 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: revista electrónica de historia* (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). Springer.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Simón-García, M. M., Rebollo, M., Alcántara, P. y Cózar-Gutiérrez, R. (2025). Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 101-122. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/32432>
- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P. y Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
- 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 Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past, *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

TRABAJO, MUSEOS Y EDUCACIÓN HISTÓRICA. NARRATIVAS ALTERNATIVAS PARA UNA CONCIENCIA CIUDADANA

*Work, Museums and Historical Education.
Alternative Narratives for Civic Consciousness*

María del Mar Simón García*
Universidad de Castilla-La Mancha
https://orcid.org/0009-0005-7967-9531

Alfonso Cebrián Rey
IES Histórico Bachiller Sabuco
https://orcid.org/0009-0002-4828-5802

Ramón Cózar Gutiérrez
Universidad de Castilla-La Mancha
https://orcid.org/0000-0001-8255-6376

Palabras clave

Educación histórica
Museos
Derechos laborales
Formación inicial
de profesorado
Conciencia ciudadana

RESUMEN: La educación histórica es clave para afrontar retos actuales vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este estudio analiza el impacto de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo» en estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, orientada al desarrollo de competencias históricas y ciudadanas mediante el uso de fuentes primarias y obras museísticas. La propuesta, basada en el aprendizaje basado en problemas, evalúa conocimientos previos, desarrollo y resultados posteriores. Los primeros análisis muestran comprensión básica sobre riesgos y derechos laborales, aunque con limitaciones críticas y argumentativas. Se concluye que abordar derechos laborales desde una perspectiva histórica favorece conciencia social y formación docente comprometida.

Keywords

Historical Education
Museums
Labor Rights
Teacher Training
Citizen Consciousness.

ABSTRACT: Historical education is essential for addressing current challenges linked to the Sustainable Development Goals. This study examines the impact of the learning situation «*Risking One's Life at Work*» on Primary Education degree students, aimed at developing historical and civic competences through the use of primary sources and museum objects. The proposal, grounded in problem-based learning, assesses prior knowledge, task development, and final outcomes. Initial results show basic understanding of labour risks and rights, although with critical and argumentative limitations. The study concludes that approaching labour rights from a historical perspective fosters social awareness and teacher education committed to justice.

Gako-hitzak

Historia-hezkuntza
Museoak
Lan-eskubideak
Irakasleen hasierako
prestakuntza
Herritar-kontzientzia

LABURPENEA: Historia-hezkuntza gakoa da Garapen Jasangarrirako Helburuekin lotutako egungo erronkei aurre egiteko. Azterlan honetan, gaitasun historikoak eta herritar-gaitasunak lehen mailako iturrien eta museoetako obren bitartez garatzera bideratutako «Lanean, bizitza arriskuan» ikasketa-egoerak Lehen Hezkuntzako Irakasle Graduoko ikasleengan duen eragina aztertzen da. Proposamena Problemetan Oinarritutako Ikaskuntzan oinarritzen da, eta aurretiazko ezagutzak, garapena eta ondoko emaitzak ebaluatzen ditu. Lehen azterketen arabera, laneko arriskuei eta eskubideei buruzko oinarritzko kontzeptuak ulertzen dira, baina mugak daude ebaluazio kritikoari zein arrazoibideei dagokienez. Ondorio gisa, ikusi da lan-eskubideak ikuspegi historiko batetik lantzea mesedegarria dela kontzientzia soziala sortzeko eta irakasle konprometituek trebatzeko.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** María del Mar Simón García. Universidad de Castilla-La Mancha (España) – mmar.simon@uclm.es – https://orcid.org/0009-0005-7967-9531

Cómo citar / How to cite: Simón García, María del Mar; Cebrián Rey, Alfonso; Cózar Gutiérrez, Ramón (2026). «Trabajo, museos y educación histórica. Narrativas alternativas para una conciencia ciudadana». *Cabás*, 35, 136-151. (https://doi.org/10.35072/cabas.28231).

Recibido: 31 enero, 2026; aceptado: 30 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

La educación histórica está llamada a desempeñar un papel estratégico para afrontar los retos actuales de las sociedades. Entre ellos se incluyen los planteados en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como la erradicación de la pobreza, el hambre cero, el trabajo decente y crecimiento económico, la promoción de la paz, la justicia y la consolidación de las instituciones democráticas (Agenda 2030). En este contexto, la enseñanza de la historia ha de favorecer la comprensión crítica de la realidad y promover la capacidad del alumnado para construir respuestas alternativas, fomentando así una ciudadanía reflexiva (Levstik y Tyson, 2011), capaz de intervenir de manera responsable y comprometida en su entorno. Convertir los problemas sociales en contenido educativo permite, además, el desarrollo de competencias esenciales para afrontar dichos desafíos sociales de forma responsable y comprometida (Santisteban, 2009; Ortega y Pagès, 2021).

Las relaciones laborales han constituido un factor fundamental en la transformación social y económica a lo largo de la historia, a pesar de que su regulación jurídica sea relativamente reciente (Borrajo, 2013). Al igual que otras manifestaciones sociales, las actividades vinculadas al ámbito laboral han estado frecuentemente invisibilizadas o abordadas de manera superficial en los currículos educativos. Tradicionalmente, han estado regidas por normas sociales más que jurídicas, coexistiendo en distintas épocas diversas formas de dependencia y libertad, como esclavitud, servidumbre o el trabajo libre (Chamocho y Ramos, 2013). En la Antigüedad, predominaba la esclavitud, aunque también existían contratos laborales. La participación femenina en el trabajo se limitaba, en general, al ámbito doméstico, con marcadas diferencias según su situación jurídica y poder económico en cada periodo. Durante la Edad Media y Moderna predominó la servidumbre regulada por contratos señoriales, gremios y ordenanzas. Ya en la Edad Moderna surgiría un nuevo modo de producción manufacturera y la aparición de las fábricas. El sistema esclavista comenzó a tomar fuerza en el siglo XVI en las colonias americanas y se intensificó en los siglos XVIII-XIX como consecuencia de la Revolución Industrial (Martín Valverde *et al.*, 2023; Gómez Carrasco, 2025). Las mujeres libres trabajaban en oficios urbanos y agrícolas, compaginándolos en todos los casos con las tareas del ámbito doméstico, aunque rara vez, contratadas en una jornada establecida y remunerada, al igual que los hombres.

En las sociedades modernas y contemporáneas, el ámbito laboral comenzó a regularse mediante el contrato de trabajo, mecanismo jurídico que sustituyó progresivamente las formas serviles de dependencia personal. A partir del siglo XIX, y en el contexto de las transformaciones impulsadas por la Revolución Francesa, aunque con la exclusión persistente de las mujeres, se consolidaron libertades y derechos civiles que propiciaron avances hacia la progresiva abolición del trabajo servil y la esclavitud. Estos cambios transformaron las relaciones entre empleadores y trabajadores. La implantación del modelo capitalista de producción generó profundas desigualdades sociales. En respuesta, emergieron movimientos obreros que reclamaron mejores condiciones laborales ante las largas jornadas, los bajos salarios y la falta de seguridad e higiene en los centros de trabajo. Desde comienzos del siglo XIX, se establecieron las primeras normas sociales para regular y compensar las desigualdades y proteger a los colectivos más vulnerables, como mujeres y menores. Los niños sufrían condiciones laborales extremas, en muchos casos siendo esclavizados y sometidos a explotación y maltrato (Fontana, 2019). Las mujeres, principalmente jóvenes y solteras, al incorporarse al trabajo industrial, ganaron visibilidad e independencia económica, iniciando así el camino hacia la igualdad jurídica que se alcanzaría en el siglo XX (Sarasua, 2024).

En España, desde finales del siglo decimonónico comenzaron a desarrollarse los primeros instrumentos del derecho del trabajo y la seguridad social, con hitos significativos como la creación de la Comisión de Reformas Sociales (1883). A partir de 1917 surgiría una legislación más sólida, preocupada por los problemas sociales y económicos de los trabajadores (Montoya, 2021). A nivel internacional, tras la Conferencia de la Paz de París de 1919, organismos como la ONU y la OIT, contribuyeron a reconocer

el trabajo como un derecho y, más tarde, se incorporaron los derechos laborales al ámbito de los derechos humanos. Las primeras décadas del siglo xx fueron decisivas en esta evolución, que continuó con la Constitución de 1978 y las sucesivas reformas legislativas de 1994 y 2012, consolidándose así un ordenamiento jurídico en materia de relaciones laborales (Monereo Pérez *et al.*, 2023).

Desde la enseñanza de la historia, abordar estas cuestiones resulta esencial para fomentar en el alumnado competencias fundamentales, como el pensamiento crítico y la comprensión en profundidad de los procesos históricos que han configurado el mundo del trabajo, las relaciones laborales y la lucha por alcanzar los derechos en el pasado. Este conocimiento resulta necesario para interpretar los debates actuales sobre derechos laborales y justicia social, contribuyendo a formar una ciudadanía comprometida con los valores democráticos (Rüsen, 2009; Barton y Levstik, 2004).

El presente estudio forma parte del proyecto «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos», centrado en la colaboración entre museos, docentes de educación obligatoria y profesorado universitario de las Facultades de Educación. Su objetivo es promover en el alumnado la reflexión crítica sobre temas relevantes desde una perspectiva histórica, mediante el uso de fuentes y del patrimonio museístico (Gómez Carrasco, Rebollo Fidalgo *et al.*, 2024). En este contexto, la educación patrimonial se presenta como un entorno idóneo para desarrollar el pensamiento histórico y la toma de conciencia en la dialéctica entre pasado y presente. Con este enfoque, se han diseñado once situaciones de aprendizaje orientadas a fomentar la conciencia histórica en el alumnado (Gómez Carrasco, Lago González *et al.*, 2024).

La situación de aprendizaje seleccionada, titulada «Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesario la defensa de los derechos laborales?» (Cebrián y Felices, 2024), pretende que el alumnado —en este caso, estudiantes universitarios en formación del profesorado— conozca la relevancia de la protección frente a los riesgos laborales como un elemento de defensa frente a la explotación laboral. La seguridad en el trabajo ha sido una de las reivindicaciones centrales del movimiento obrero desde sus orígenes y será abordada a través de ejemplos del ámbito industrial, pesquero y campesino. Para ello, se han utilizado objetos y obras de arte que han permitido analizar las condiciones de trabajo a lo largo de la historia. Las actividades propuestas invitan al alumnado a interrogar fuentes, contrastarlas mediante lecturas laterales y reflexionar sobre la problemática social planteada desde una perspectiva histórica. Se pretende así fomentar la conciencia histórica sobre las relaciones laborales y de poder vinculadas al trabajo, así como el desarrollo del pensamiento histórico a partir del análisis de fuentes. Además, esta propuesta permite trabajar algunos ODS como el Fin de la pobreza (ODS 1), Hambre cero (ODS 2), Trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8) y Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

2. MÉTODO

2.1. Objetivos de la investigación

La investigación tiene como finalidad principal valorar el alcance formativo de la aplicación de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo», orientada al fortalecimiento de las competencias históricas y ciudadanas en el alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Primaria. La propuesta se apoya en el empleo de fuentes primarias y objetos museísticos como recursos clave para el análisis y la interpretación del pasado. A partir de su implementación, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- O.E.1. Examinar los aprendizajes del alumnado en relación con el mundo del trabajo, a través del análisis e interpretación de fuentes históricas, desde una perspectiva histórica y en conexión con los problemas actuales.

- O.E.2. Analizar el impacto formativo de la situación de aprendizaje en el desarrollo de la conciencia histórica del profesorado en formación, especialmente en lo relativo a los riesgos laborales y a la defensa de los derechos de los trabajadores.

2.2. Diseño metodológico y participantes

El estudio se articula a partir de un diseño exploratorio de tipo transeccional, orientado a la comprensión inicial de una realidad concreta, de manera que los resultados obtenidos puedan servir como punto de partida para investigaciones posteriores de mayor profundidad (Albert, 2006). Se enmarca en el campo de la investigación en evaluación educativa (Lukas y Santiago, 2009), cuya finalidad principal es analizar y evaluar el impacto formativo de una situación de aprendizaje diseñada expresamente para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. Dicha situación de aprendizaje se apoya en el estudio de fuentes primarias y objetos museísticos, facilitando así la vinculación entre el patrimonio y la adquisición de competencias históricas y ciudadanas. Con este fin, se adopta una metodología de carácter mixto, que integra procedimientos cuantitativos y cualitativos, permitiendo una aproximación más completa y contrastada al objeto de estudio. En concreto, el objetivo específico 1 se aborda a partir del análisis de las respuestas iniciales, de las actividades abiertas y cerradas asociadas al trabajo con fuentes y objetos museísticos, desarrolladas a lo largo de los bloques de contenido. Para ello, se combinaron procedimientos cuantitativos, orientados principalmente a identificar patrones de respuesta y tendencias generales, junto a un análisis cualitativo de contenido de las respuestas abiertas facilitadas por el alumnado. Por su parte, para dar respuesta al objetivo específico 2, se evaluó el ensayo argumentativo, entendido como la producción final de la secuencia didáctica. Para su análisis se empleó una rúbrica de evaluación con criterios formales y de contenido, complementada con técnicas de análisis cualitativo de contenido. Este planteamiento posibilita la obtención de evidencias relevantes tanto para orientar futuras líneas de investigación como para el diseño de propuestas educativas más eficaces en el ámbito de la formación docente en historia (Bisquerra, 2004).

La situación de aprendizaje incluye un total de 30 cuestiones, distribuidas entre preguntas de respuesta abierta y cerrada. El tratamiento de las actividades de respuesta cerrada y de opción múltiple se ha llevado a cabo mediante procedimientos cuantitativos, orientados a identificar patrones y tendencias en las respuestas obtenidas. Por su parte, las preguntas y actividades de carácter abierto han sido analizadas a través de técnicas cualitativas, fundamentalmente mediante el análisis de contenido (Casanova y Pavón, 2002). Los ensayos finales del alumnado se evaluaron según criterios de estructura, coherencia, uso de fuentes, capacidad de síntesis y reflexión personal, lo que permitió valorar el nivel de conciencia y pensamiento histórico desarrollado. Finalmente, el estudio de los textos argumentativos y ensayos finales elaborados por el profesorado en formación se ha realizado a partir de un conjunto de criterios previamente definidos, que contemplan tanto aspectos formales —como la adecuada organización de la estructura (introducción, desarrollo y conclusión), la coherencia y la cohesión textual— como elementos de contenido, entre los que se valoran la capacidad de formular y responder de manera pertinente a las cuestiones planteadas, el uso fundamentado de fuentes en la argumentación, la síntesis de la información y la incorporación de reflexiones propias. Este planteamiento metodológico ha permitido identificar con mayor precisión el grado de desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento histórico alcanzado por el estudiantado universitario en sus producciones escritas.

La experiencia didáctica ha sido implementada en dos grupos de alumnado universitario del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Albacete, perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha. La muestra estuvo integrada por un total de 118 estudiantes, con edades comprendidas entre los 19 y 21 años, matriculados en la asignatura Ciencias Sociales II: Historia y su didáctica, correspondiente a segundo curso.

2.3. Instrumento y procedimiento

Las actividades objeto de análisis están orientadas a que el alumnado comprenda la relevancia de la protección y los riesgos laborales como mecanismos fundamentales frente a la explotación en el trabajo. La reivindicación y defensa de los derechos laborales en contextos industriales, pesqueros o agrarios se configuran como un eje clave para interpretar la transformación histórica de las condiciones de trabajo. El planteamiento metodológico de la situación de aprendizaje «Jugarse la vida en el trabajo» se apoya en el aprendizaje basado en problemas, a partir de una adaptación del modelo en tres fases propuesto por Duquette (2015) con el fin de articular la conciencia histórica y el pensamiento histórico. La propuesta se estructura en cuatro sesiones didácticas que contemplan el análisis de 15 obras procedentes de destacados museos nacionales como el Museo Arqueológico Nacional (MAN), el Museo Nacional del Prado, el Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), la Red Museística de Lugo, el Museo Provincial de Lugo, Museo Provincial de Pontevedra y Museo do Pobo Galego. La selección de las piezas museísticas y de las fuentes primarias y secundarias utilizadas respondió fundamentalmente a tres criterios complementarios. En primer lugar, se atendió a su relevancia historiográfica, priorizando obras y documentos que permitiesen abordar distintas formas de trabajo, explotación, accidentes y conflictividad laboral en contextos históricos y sectores diversos. En segundo lugar, se consideró su potencial didáctico, desde una perspectiva de educación histórica, facilitando el trabajo con fuentes heterogéneas, como objetos arqueológicos, pintura histórica y social, textos legislativos, literatura, datos estadísticos, ... Y, por último, se valoró su capacidad para favorecer conexiones entre pasado y presente, con el fin de promover procesos de contextualización e interpretación, en línea con los enfoques de conciencia histórica y pensamiento histórico (Cebrián y Felices, 2024). Asimismo, el estudiantado universitario ha tenido la posibilidad de consultar otras fuentes propuestas y realizar búsquedas de información vinculadas a las tareas planteadas mediante el uso de Internet. El acceso a las actividades y a los recursos didácticos se ha realizado a través de la plataforma disponible en <https://caleidoscopio.cloud>

La situación de aprendizaje se inicia con un interrogante o pregunta guía ¿qué determina la salud de los trabajadores?, acompañada de un conjunto de documentos entre los que se incluyen textos vinculados con la salud laboral (OMS) y un gráfico sobre accidentes laborales registrados en España por Comunidades Autónomas (Ministerio Trabajo y Economía Social). El objetivo de esta fase inicial es promover la elaboración de una primera reflexión inicial por parte del alumnado universitario en torno a diversas cuestiones destinadas a vincular la realidad actual con procesos históricos. Para ello, se plantean los siguientes interrogantes: ¿qué son los riesgos y los accidentes laborales?, ¿existe relación entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo? y ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? Estas preguntas iniciales deberán ser retomadas y respondidas nuevamente al finalizar la situación de aprendizaje mediante la elaboración de un ensayo de carácter argumentativo.

A continuación, y tras la realización de estas actividades iniciales, planteadas de manera breve con el objetivo de identificar las ideas previas del estudiantado, se introducen y desarrollan tres bloques de contenido. A través de diversas actividades y recursos, dichos bloques permiten realizar un recorrido por la historia del mundo laboral desde la Antigüedad hasta nuestros días (tabla 1).

Tabla 1

Resumen de bloques de contenido de la situación de aprendizaje

Bloque de contenido	Recursos	Actividades
1. Herramientas y maquinaria de trabajo.	<p>Texto: Poema de William Balke (Fontana, 2000, p. 142).</p> <p>5 obras de museo: 1. <i>Cuenca mesopotámico de Eridú</i> (MAN), 2. <i>Banco de carpintero de Ribera</i> (Museo Provincial do Mar de Lugo), 3. <i>Paleta de albañil de plata, 1911</i> (MARQ), 4. <i>Telar</i> (Pazo de Tor), 5. <i>Máquina de coser</i> (Museo do Pobo Galego).</p>	<p>Cuestionario de 3 preguntas cerradas de opción múltiple y 2 preguntas abiertas.</p>
2. La vida en el trabajo: condiciones y accidentes laborales	<p>Textos: 1. documento Ley de Accidentes de Trabajo (La Gaceta de Madrid, 31 de enero de 1900); 2. texto sobre datos de accidentes laborales (Departamento de Educación del Gobierno Vasco).</p> <p>Dos carteles reivindicativos sobre la salud laboral (UGT y CCOO).</p> <p>6 obras de museo:</p> <p>1. <i>¡Aún dicen que el pescado es caro!</i> de Joaquín Sorolla, 1894 (Museo del Prado); 2. <i>El albañil herido</i> de Francisco de Goya, 1786-1787 (Museo del Prado); 3. <i>Víctima del trabajo</i> de Jenaro Carrero, 1899 (Museo Provincial de Pontevedra); 4. <i>Niño minero</i>, siglo I d.C. (MAN); 5. <i>El pan nuestro de cada día</i> de Ventura Álvarez Sala, 1915 (Museo del Prado), 6. <i>Recuerdos del Pósito de Madrid</i> de Juan García Martínez, 1866 (Museo del Prado).</p>	<p>2 bloques de preguntas o cuestionarios: (1) relacionado con tres primeras obras de 6 preguntas cerradas de opción múltiple. (2) relacionado con las tres obras siguientes de una pregunta abierta y 3 cerradas de opción múltiple</p>
3. La lucha por los derechos laborales: huelga y protección social	<p>Documentos: 1. Texto o fragmento de <i>Germinal</i> sobre la huelga (Zola, 2010, p. 166). 2. Gráfico sobre el perfil de una familia obrera del siglo XIX (Martínez, 2012, p. 42).</p> <p>4 obras de museo: 1. <i>Una huelga de obreros en Vizcaya</i> de Vicente Cutanda, 1892 (Museo del Prado); 2. <i>Después de la huelga</i> de José Uría, 1895 (Museo del Prado); 3. <i>La defensa de la choza</i> de Antonio Fillol, 1895 (Museo Provincial de Lugo); 4. <i>Horfos do mar</i> de Camilo Nogueira, 1931 (Museo Provincial de Pontevedra).</p>	<p>2 cuestionarios: (1) sobre las tres primeras obras de 6 preguntas cerradas y una abierta. (2) sobre la última obra de 4 preguntas cerradas de opción múltiple.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la sesión final como cierre de la propuesta, se plantea una actividad de carácter reflexivo que consiste en la elaboración de un ensayo argumentativo, en el cual el alumnado en formación debe dar respuesta a las tres preguntas formuladas al inicio de la secuencia de aprendizaje y que han estado presentes, de manera explícita o implícita, a lo largo de las actividades realizadas. Con el fin de orientar su redacción, se establece que el ensayo debe organizarse en tres partes diferenciadas: una introducción, destinada a presentar la tesis o idea principal; un desarrollo, en el que dicha tesis se sustente mediante ejemplos, datos y argumentos que expliquen y amplíen la idea inicial; y una conclusión, orientada a sintetizar las ideas derivadas de lo expuesto tanto en la introducción como en el desarrollo. Para el análisis y la evaluación de estos textos argumentativos finales se ha empleado una rúbrica de evaluación utilizada en otros estudios similares (figura 1).

Figura 1. Rúbrica de evaluación de los textos argumentativos

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Tesis. 15%	Hemos expuesto correctamente y utilizando una buena expresión la idea que queremos defender.	Hemos expuesto correctamente, aunque la expresión presenta algún error, la idea que queremos defender.	No exponemos con mucha claridad la idea que queremos defender.	No queda claro qué es lo que queremos defender.
Argumentos. 30%	Emplea suficientes argumentos (más de 5 diferentes) de forma correcta.	Emplea varios argumentos (entre 4 o 5 diferentes) de forma correcta.	Emplea pocos argumentos (3 diferentes) y no siempre de forma correcta.	Emplea menos de 3 argumentos y/o no de forma correcta.
Conclusión. 10%	El párrafo se redacta de forma correcta y sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo tiene algún error en la redacción, pero sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo tiene varios errores en la redacción, pero sirve para cerrar el texto enfatizando aquello que parece más importante.	El párrafo presenta muchos errores en la redacción y no sirve como conclusión.
Contenido. 20%	La información que se ofrece está pensada y muy elaborada, en un léxico específico correcto.	La información que se ofrece está pensada y es correcta, a veces en léxico específico.	La información que se ofrece no parece que esté pensada y la elaboración es pobre.	La información que se ofrece no se ajusta a lo pedido.
Extensión. 10%	El texto tiene 500 o más palabras.	El texto tiene entre 400 y 500 palabras.	El texto tiene entre 300 y 400 palabras.	El texto tiene menos de 300 palabras.
Marcadores textuales. 5%	El texto tiene 6 o más marcadores textuales.	El texto tiene 4 o menos marcadores textuales.	El texto tiene 3 marcadores textuales.	El texto no tiene marcadores textuales.
Ortografía. 5%	El trabajo no presenta errores de ortografía.	El trabajo presenta menos de dos errores de ortografía.	El trabajo presenta entre 3 y 5 errores ortográficos.	El trabajo presenta más de 5 errores ortográficos.
Sintaxis. 5%	El trabajo no presenta errores sintácticos.	El trabajo presenta menos de 2 errores sintácticos.	El trabajo presenta entre 3 y 5 errores sintácticos.	El trabajo presenta más de 5 errores sintácticos.

Fuente: Felices et al., 2025.

3. RESULTADOS

Como valoración global, se debe destacar que el desarrollo de las actividades propuestas ha generado una alta participación del alumnado universitario, sobre todo, en las preguntas cerradas, con tasas de respuesta que oscilan entre el 85% y el 95%. El ensayo final es el que menos respuestas registra en comparación con las preguntas iniciales también de carácter abierto (tabla 2). En las respuestas abiertas, se perciben ciertas carencias de argumentación, así como una extensión muy limitada, generalmente de una o dos frases. Sin embargo, este tipo de respuestas ofrecen información relevante sobre los niveles de conocimiento y las actitudes predominantes del alumnado en relación con las temáticas abordadas.

Tabla 2

Nivel de participación del estudiantado según la estructura de la SdA y los tipos de preguntas

Estructura SdA	N.º/Tipo de pregunta	Respuestas	No responden
Preguntas iniciales	3 preguntas abiertas	108 (91,5%)	10 (8,5%)
Bloques de contenidos (cuestionarios)	22 preguntas cerradas	112 (95%)	6 (5%)
	4 preguntas abiertas	100 (85%)	20 (15%)
Ensayo argumentativo	Debe responder 3 preguntas abiertas	88 (74,6%)	30 (24%)
Total de participantes: 118			

Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la exposición de este apartado, se presentarán los resultados organizados en función de las actividades realizadas durante la situación de aprendizaje.

3.1. Resultados del análisis de las preguntas iniciales

En relación con la pregunta inicial *¿Qué son los riesgos y los accidentes laborales?*, la mayoría de las respuestas se ciñen a definiciones escuetas o frases sueltas. La longitud promedio de texto utilizado fueron unas 36 palabras, aunque el 68% utiliza menos de 20 palabras. En general, los estudiantes muestran una comprensión básica y funcional de los conceptos, identificando los riesgos laborales como situaciones potencialmente peligrosas en el entorno de trabajo y los accidentes laborales como eventos negativos no deseados que afectan al trabajador. Algunos ejemplos representativos de sus respuestas son: «Los riesgos laborales son peligros en el trabajo...»; «Los accidentes laborales son condiciones que pueden generar daños...»; «Son cosas que pueden pasarte a la hora de realizar tu trabajo...». Se detectan, no obstante, algunas debilidades conceptuales, como la confusión entre riesgo y accidente laboral, utilizados en algunos casos como sinónimos como en la respuesta «Accidentes laborales». Asimismo, se observa un uso frecuente de un lenguaje impreciso o coloquial, con expresiones como «cosas que pueden pasar» o «problemas en el trabajo», como también la ausencia de ejemplos y de elaboración que da lugar a argumentaciones deficientes.

El nivel de elaboración de las respuestas de la segunda pregunta inicial, *¿Existe relación entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo?*, continúa siendo muy básico. El 72% de las respuestas analizadas no superan las 20 palabras. En cuanto al contenido, aproximadamente el 90% de los estudiantes reconocen que existe una relación directa entre explotación y condiciones laborales. Las ideas más recurrentes indican que la explotación laboral se manifiesta a través de malas condiciones laborales (jornadas extensas, bajos salarios, entornos inseguros, falta de descanso...), tal y como se refleja en alguno de los siguientes ejemplos: «La explotación laboral implica malas condiciones laborales» o «Sí, existe una relación directa entre la explotación laboral y las condiciones de trabajo». Un número significativo de respuestas se limita a contestar con un simple «Sí», sin más explicación ni desarrollo. En otros casos, los textos no explicitan qué se entiende por explotación ni describen con claridad las condiciones laborales afectadas. Además, destaca una carencia generalizada de ejemplos concretos, referencias normativas o marcos sociales, lo que limita la profundidad argumentativa de las respuestas.

En cuanto a la tercera pregunta inicial, *¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?*, se mantienen las mismas pautas en nivel de elaboración, muy elemental a pesar de tratarse de alumnado universitario de 2.º curso de Grado. La mayoría reconoce que la defensa de los derechos laborales es esencial para evitar situaciones de abuso, explotación y precariedad. Aparecen ideas clave como la justicia social, la dignidad en el trabajo, la seguridad y el respeto a la persona trabajadora, expresadas en respuestas como: «La defensa de los derechos laborales garantiza la dignidad y la seguridad del trabajador» o «Es necesaria para asegurar condiciones justas y evitar abusos». No obstante, también se localizan respuestas excesivamente genéricas o poco elaboradas, como: «Para que no haya explotación» o «Para que no se mueran». Al igual que en las preguntas anteriores, escasean las referencias a datos específicos, como derechos concretos (descanso, remuneración, representación sindical) o a instrumentos legales que harían que las respuestas estén mejor argumentadas.

3.2. Resultados del análisis de las actividades de los bloques de contenidos

En relación con el análisis de las respuestas a las preguntas sobre las fuentes y los objetos museísticos empleados en los distintos bloques temáticos, se observa:

- En el bloque dedicado a las **herramientas y maquinaria de trabajo**, representadas por piezas como el cuenco mesopotámico de Eridú (MAN), el banco de carpintero de Ribera (Museo Provincial do Mar de Lugo), la paleta de albañil de plata (1911, MARQ), el telar (Pazo de Tor) y la máquina de coser (Museo do Pobo Galego), emergen determinadas carencias en los conocimientos previos adquiridos por el profesorado en formación. Si bien la mayoría del estudiantado identifica correctamente los sectores económicos a los que pertenecen dichas herramientas y máquinas, aproximadamente una cuarta parte establece de manera errónea el sector vinculado al cuenco mesopotámico y al telar, asignándolos al sector secundario y primario, respectivamente. Ante la pregunta: *¿Te parecen que son herramientas adecuadas para un entorno de trabajo seguro?* Cerca del 30% del alumnado responde afirmativamente, considerando que sí que lo son y destacando como especialmente seguras la paleta de albañil y la máquina de coser. Esta percepción resulta llamativa, ya que, según los datos estadísticos del Ministerio de Trabajo y Economía Social, el sector de la construcción se encuentra entre aquellos con mayor índice de siniestralidad laboral. Esta discrepancia apunta a una lectura acrítica de los objetos y a una desconexión entre el análisis histórico y la realidad social y laboral.

Por otro lado, también resulta especialmente significativa la respuesta mayoritaria del alumnado universitario a la cuestión: *¿Te parecen piezas útiles para conocer el modo de vida de los trabajadores y trabajadoras que las usaron?* Más del 75% considera que estos objetos no son útiles para aproximarse a las formas de vida de quienes los emplearon en el pasado (Gráfico 1). Este resultado pone de manifiesto una débil vinculación entre el estudio histórico y el uso de fuentes y evidencias museísticas como recursos para el desarrollo del pensamiento histórico.

- En el bloque de contenidos vinculado a la **vida laboral, las condiciones de trabajo y los accidentes laborales**, tras una introducción de la temática mediante el uso de fuentes primarias y secundarias (documentos, textos y carteles), se plantearon preguntas de carácter cerrado relativas a las tres primeras obras seleccionadas: «¡Aún dicen que el pescado es caro! de Joaquín Sorolla (1894, Museo del Prado), «El albañil herido» de Francisco de Goya (1786-1787, Museo del Prado) y «Víctima del trabajo de Jenaro Carrero (1899, Museo Provincial de Pontevedra). Estas cuestiones se centraban en una clasificación básica de los sectores de producción representados en las obras (pesca, construcción y agricultura). Resulta llamativo que un 27% del estudiantado incurriera en errores en sus respuestas, pese al bajo grado de dificultad de las preguntas planteadas. En cambio, ante las cuestiones relacionadas con la crítica social implícita en las obras y su posible vinculación con problemáticas actuales, la mayoría ofreció respuestas afirmativas, siendo minoritarias aquellas de carácter negativo o acrítico.

A continuación, se planteó una cuestión centrada en el trabajo infantil a partir de la escultura romana del siglo I d. C. «Niño minero (MAN). La mayoría de las respuestas establecieron correctamente la relación entre el trabajo infantil y las condiciones laborales, identificándolo como una manifestación especialmente extrema y visible de precariedad. Una parte significativa del estudiantado interpreta el trabajo infantil como parte de una realidad social de explotación más amplia, en la que niños y niñas se ven sometidos a jornadas prolongadas, bajos salarios y riesgos laborales similares a los de la población adulta. Asimismo, se subraya de forma recurrente la idea de que el trabajo infantil respondía a necesidades económicas y familiares, lo que permite introducir una lectura socioeconómica del fenómeno. Algunas respuestas incorporan una contextualización histórica, situando esta práctica en épocas pasadas, aunque sin establecer comparaciones explícitas con realidades contemporáneas.

Ante la pregunta *¿Consideras que una mina es un lugar adecuado de trabajo para un niño?*, la mayoría respondió de forma negativa, si bien se registraron algunas respuestas puntuales afirmativas o condicionadas al momento histórico.

Las preguntas vinculadas a las últimas obras seleccionadas de este bloque: «El pan nuestro de cada día» de Ventura Álvarez Sala (1915, Museo del Prado) y «Recuerdos del Pósito de Madrid» de Juan García Martínez (1866, Museo del Prado) se orientaron a recabar la opinión del alumnado universitario sobre el ambiente físico y de bienestar que estas representaciones describen, así como a valorar si se cumplen los criterios establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El 76% del estudiantado respondió de forma contundentemente negativa; no obstante, una minoría consideró que sí se cumplían dichos requisitos o señaló que estos aspectos no resultaban claramente identificables en las obras analizadas. De manera mayoritaria, el alumnado coincide en que ambas representaciones transmiten sensaciones asociadas a la tristeza, la suciedad, el silencio y la austeridad, lo que refuerza una lectura crítica de las condiciones de vida y trabajo reflejadas en estas escenas pictóricas.

- En el bloque de contenido dedicado a la **lucha por los derechos laborales** se planteó en primer lugar, una pregunta cerrada orientada a comprobar la comprensión del concepto de huelga. La mayoría del estudiantado identificó correctamente sus rasgos fundamentales, señalando como válidas todas las opciones propuestas (interrupción colectiva de la actividad laboral, cesión de la prestación de trabajo y acto de protesta). Previamente, este bloque había sido contextualizado mediante el uso de diversas fuentes textuales, como el fragmento de *Germinal* de Émile Zola, y fuentes gráficas, como el perfil de una familia obrera del siglo XIX, con el objetivo de situar históricamente el conflicto laboral y sus implicaciones sociales.

La primera obra analizada, «Una huelga de obreros en Vizcaya» de Vicente Cutanda, 1892 (Museo del Prado), representa uno de los momentos más significativos de cualquier proceso huelguístico: el inicio del paro y la visualización colectiva de la protesta. Ante la pregunta *¿Te parece que sea una representación ajustada a la realidad?*, la mayoría del alumnado respondió afirmativamente, lo que indica una adecuada comprensión del carácter colectivo y reivindicativo de la huelga. No obstante, cerca de un 24% manifestó dudas o consideró que la escena no se ajustaba a la realidad, lo que puede interpretarse como una falta de familiaridad con las dinámicas históricas y sociales de los conflictos laborales. A continuación, se abordó una de las consecuencias más dramáticas asociadas a la huelga como es la violencia, especialmente aquella ejercida para reprimir las protestas. En la segunda obra seleccionada, «Después de la huelga» de José Uría, 1895 (Museo del Prado), se representa a un obrero fallecido junto a su familia desconsolada que subraya el coste humano del conflicto social. Ante la pregunta *¿Esta escena se puede relacionar con la representación anterior como continuidad argumental?*, la mayoría del alumnado estableció correctamente dicha relación, interpretando ambas obras como momentos sucesivos de un mismo proceso de lucha y represión. Sin embargo, resulta significativo que cerca de una quinta parte del alumnado universitario no percibiera esa continuidad narrativa, lo que pone de manifiesto dificultades en la lectura secuencial y relacional de las fuentes visuales, así como en la comprensión de los procesos históricos como fenómenos complejos y encadenados.

Cuando se pregunta al alumnado por la valoración de la actuación de fuerzas antidisturbios en la represión de la huelga, la mayoría de las respuestas adoptan una posición crítica hacia la intervención policial, subrayando la desproporción y la injusticia del uso de la fuerza contra los huelguistas. Estas valoraciones se apoyan, en buena medida, en argumentos vinculados a los derechos laborales y humanos, lo que pone de manifiesto una sensibilidad ética y democrática ante el conflicto social. Asimismo, se aprecia una reflexión sobre los límites de la violencia institucional: mientras unos relativizan su uso en función

del contexto o del mantenimiento del orden, otros rechazan cualquier forma de represión. En términos generales, el estudiantado tiende a empatizar con los trabajadores y a legitimar el derecho a la huelga como instrumento fundamental de reivindicación social. Ocasionalmente, se cuestiona el papel estructural del Estado o de las instituciones en la defensa del orden público frente a las demandas de protesta social.

En relación con la obra «La defensa de la choza» de Antonio Filloi, 1895 (Museo Provincial de Lugo), se planteó una pregunta sobre el tipo de economía en la que viven los personajes representados. La respuesta mayoritaria (83%) identifica correctamente una economía de subsistencia, mientras que una minoría significativa (casi un 12%) la clasifica como una economía de mercado o de bienestar, lo que evidencia ciertas dificultades en la interpretación de los contextos socioeconómicos históricos. A la cuestión sobre cómo se representa a los campesinos en la obra, la mayoría los describe como personas acosadas y angustiadas por su propia situación, que recurren a la violencia como último recurso para defender su trabajo y su supervivencia. No obstante, persiste una minoría que los percibe como figuras resignadas, socarronas o incluso felices, lo que revela lecturas más superficiales o descontextualizadas de la escena representada.

Por último, en el ámbito de la protección social de los trabajadores y sus familias, se propuso el análisis de la obra «Orfos do mar» de Camilo Nogueira (1931, Museo Provincial de Pontevedra), planteando al alumnado la relevancia de la temática social abordada. La mayoría considera esta cuestión de vital importancia, reconociendo la centralidad de la orfandad y la desprotección social como problemas históricos asociados al mundo del trabajo. Sin embargo, se registran algunas respuestas aisladas que interpretan esta problemática como superada en la actualidad y, por tanto, carente de relevancia. Ante la pregunta sobre la idoneidad de la obra para tratar el tema de la orfandad, la mayoría responde afirmativamente, destacando su carácter expresivo y realista. En contraste, una minoría la considera inadecuada, calificándola como patética o emocionalmente distante. Estas valoraciones ponen de relieve la diversidad de lecturas del alumnado y la necesidad de profundizar en el análisis crítico de las representaciones artísticas como fuentes para comprender los procesos históricos y sociales.

3.3. Resultados del análisis de los ensayos argumentativos

En relación con la elaboración del ensayo argumentativo final, participaron 88 de los 118 estudiantes, lo que representa una tasa de participación del 74,6%. La evaluación de los textos, realizada a partir de la rúbrica recogida en la figura 1, arroja una puntuación media de 2,43 en una escala de 1 a 4 (donde 1 corresponde a insuficiente, 2 a mejorable, 3 a satisfactorio y 4 a excelente), situando el rendimiento global entre los niveles de mejorable a satisfactorio.

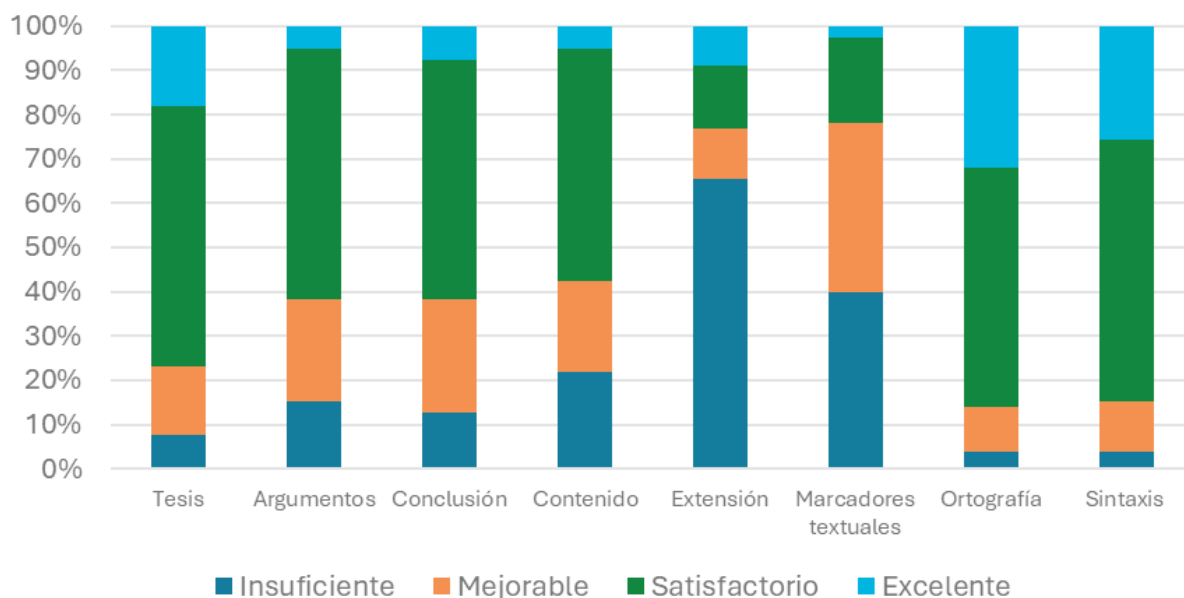
Desde el punto de vista del contenido, los ensayos, en términos generales, permiten identificar tanto avances como limitaciones en la construcción de interpretaciones históricas sobre los riesgos y derechos laborales. La mayoría de los textos identifica correctamente los conceptos fundamentales, tales como la noción de riesgos y accidentes laborales, su vinculación con las dinámicas de explotación y la necesidad de defender los derechos de las personas trabajadoras. Se detecta, además, una intención clara de argumentar y de adoptar una posición crítica o ética frente a las problemáticas analizadas.

No obstante, estos avances resultan parciales. Son pocos los estudiantes que logran contextualizar esta problemática en el presente o vincularla con situaciones reales, como sectores precarizados o conflictos laborales actuales. Del mismo modo, el apoyo de los argumentos en datos, ejemplos concretos, lecturas trabajadas en el aula o referencias a museos y recursos patrimoniales es escaso, lo que debilita los planteamientos. Asimismo, en más del 65% de los casos, la estructura del ensayo resulta incompleta o insuficientemente desarrollada, con carencias recurrentes como la ausencia de una tesis

explícita, conclusiones débiles o poco elaboradas y un desarrollo argumentativo limitado y, además se observa una reiteración de ideas ya formuladas en las respuestas iniciales, sin que estas se amplíen, profundicen o enriquezcan de manera significativa. A todo lo anterior se añade que el nivel de precisión terminológica también presenta margen de mejora, ya que es frecuente el uso de expresiones coloquiales o excesivamente genéricas, en detrimento de un vocabulario específico propio del ámbito analizado.

En relación la dimensión formal, la evaluación de los textos (Figura 2) ofrece resultados favorables en aspectos como la exposición de la tesis, la redacción de una conclusión con énfasis en lo importante o en el uso adecuado de la ortografía y la sintaxis. Sin embargo, los textos presentan aspectos a mejorar e incluso insuficientes en relación con la extensión, en la coherencia de la estructura argumentativa y en el empleo de conectores y marcadores discursivos. Únicamente el 24% de los ensayos alcanzan o superan las 400 palabras, considerado el umbral mínimo para un nivel satisfactorio, y solo en casos puntuales se registran textos que exceden las 800 palabras.

Figura 2. Resultados del análisis de los ensayos argumentativos del alumnado universitario



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la estructura del ensayo propuesto, aproximadamente un tercio de los textos presenta una formulación clara y explícita de la tesis inicial. No obstante, en un número significativo de casos, la idea principal aparece diluida o no se expresa con la claridad necesaria. De manera similar, la conclusión resulta inexistente en numerosos ensayos o se reduce a una frase final carente de fuerza argumentativa y capacidad de síntesis. A pesar de estas limitaciones, se observa una mejora en los aspectos argumentativos en comparación con las respuestas ofrecidas en las preguntas iniciales. La mayoría del alumnado logra articular entre tres y cinco argumentos de forma correcta. Sin embargo, predomina una organización discursiva basada en la yuxtaposición de ideas con escasa profundización analítica. Asimismo, son frecuentes las enumeraciones de carácter general que carecen de ejemplos, datos concretos o referencias que fundamenten los planteamientos expuestos.

En relación con la corrección formal, los errores ortográficos y sintácticos no resultan especialmente graves, aunque sí aparecen de manera recurrente en el conjunto de los textos. Entre los fallos más

habituales se identifican problemas de acentuación, concordancia y uso de mayúsculas. Asimismo, se detectan con frecuencia la ausencia de marcadores textuales que permitan organizar el discurso de forma clara y coherente. Por último, cabe señalar que 17 ensayos (21% del total) presentan características compatibles con el posible uso de herramientas de IA generativa.

En este sentido, el conjunto de resultados sugiere el potencial de las fuentes artísticas y patrimoniales como herramientas para favorecer el pensamiento histórico, la educación en valores democráticos y la comprensión crítica de los conflictos sociales del pasado y del presente. Al mismo tiempo, pone de relieve la necesidad de reforzar estrategias didácticas que favorezcan la contextualización histórica, la lectura relacional de las fuentes y la superación de interpretaciones descontextualizadas.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados de las actividades han sido positivos en términos generales, ya que los estudiantes han realizado respuestas correctas en la mayoría de las tareas propuestas. Se constata la presencia de una comprensión conceptual básica sobre riesgos laborales, explotación y derechos, aunque expresada de forma muy general, con escasa profundidad argumentativa y poco uso de terminología técnica o normativa. Sin embargo, se ha mostrado que existe cierta falta de conocimiento y comprensión en algunos conceptos y enunciados, así como dificultades en la búsqueda de información y uso de otras fuentes y lecturas, a pesar de que el alumnado contaba con el acceso a Internet. Resultados que coinciden con las investigaciones realizadas por el Grupo de Educación Histórica de Stanford sobre la escasa capacidad crítica para evaluar información y utilizar fuentes en línea que poseen los estudiantes (Breakstone *et al.*, 2021).

Respecto al primer objetivo específico de la investigación —diagnosticar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre el mundo del trabajo, analizados a partir del uso de fuentes, desde una perspectiva histórica y conectados con la realidad actual—, las respuestas a las tres preguntas iniciales muestran buena disposición reflexiva, pero limitada en el desarrollo, ya que la mayoría de las intervenciones no superan las 40 palabras por pregunta. A partir de los resultados obtenidos, el análisis de la situación de aprendizaje pone de manifiesto luces y sombras de la formación histórica del profesorado en formación, especialmente en lo que respecta al uso crítico de fuentes y objetos. De manera global, los datos evidencian que, si bien el estudiantado es capaz de identificar elementos básicos de clasificación histórica y mostrar cierta sensibilidad ética ante problemáticas sociales y laborales, persisten importantes dificultades para establecer relaciones complejas entre los objetos museísticos, las representaciones artísticas y los contextos socioeconómicos en los que se inscriben. Estas carencias sociales coinciden con lo señalado por la investigación en didáctica de las ciencias sociales, que advierte de una comprensión superficial del pasado cuando el alumnado no ha desarrollado competencias vinculadas al pensamiento histórico y al análisis contextualizado de fuentes (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013). En los ensayos finales, un 76% de los textos no alcanzan la extensión mínima recomendada (400 palabras), lo que afecta negativamente a la calidad del desarrollo argumentativo, la estructura formal del texto y el cumplimiento de los criterios de la rúbrica. Además, se detecta una ausencia generalizada de referencias a textos trabajados en clase, recursos museográficos o marcos normativos, a pesar de que formaban parte de las instrucciones. Este hecho refleja la necesidad de reforzar la integración de fuentes en los trabajos académicos. Los indicios de un posible uso de inteligencia artificial son escasos en las respuestas iniciales, pero más frecuentes en los ensayos largos (21%). Esto subraya la necesidad de supervisar la utilización de herramientas tecnológicas en la realización de este tipo de tareas, para garantizar el uso ético y responsable de las nuevas herramientas de inteligencia artificial generativa en el desarrollo de trabajos académicos (Tirado Olivares *et al.*, 2025).

Con respecto al segundo objetivo específico —evaluar el impacto formativo de la situación de aprendizaje en el desarrollo de la conciencia histórica del profesorado en formación sobre los riesgos y derechos laborales—, los resultados permiten identificar avances parciales pero significativos. Se constata que cuando las actividades promueven la contextualización, la comparación entre pasado y presente y la reflexión sobre conflictos sociales como la situación de aprendizaje analizada el alumnado desarrolla interpretaciones más críticas, empáticas y comprometidas con los valores democráticos y ciudadanos, en línea con los planteamientos de Barton y Levstik (2004) sobre la enseñanza de la historia para la formación cívica. Tanto en los ensayos argumentativos como en algunas respuestas abiertas, una parte del alumnado logra contextualizar históricamente fenómenos como el trabajo infantil como parte de una realidad social de explotación más amplia, aunque sin establecer paralelismos con situaciones presentes. Igualmente, se detecta una posición ética fundamentada en los derechos laborales y humanos, lo que sugiere una sensibilidad democrática frente a los conflictos sociales. También se evidencia cierta reflexión sobre los límites de la violencia institucional: mientras algunos la relativizan en función de la situación, otros la rechazan de forma categórica. Y, en términos generales, el alumnado tiende a empatizar con los trabajadores y a justificar su derecho a la huelga como mecanismo de lucha social. Estos elementos constituyen indicios relevantes de conciencia histórica, en la medida en que implican comprensión del conflicto social, sensibilidad ante la injusticia y elaboración de posicionamientos cívicos y democráticos.

No obstante, dichos avances presentan un carácter todavía limitado. Muchos estudiantes no establecen paralelismos sólidos entre pasado y presente, no integran en sus narrativas las fuentes trabajadas en el aula y muestran dificultades para construir explicaciones históricas suficientemente contextualizadas. La lectura acrítica de los objetos museísticos y obras de arte como meras ilustraciones, y no como evidencias históricas, refuerza lo apuntado por autores como Santacana y Llonch (2012) o Chaparro *et al.* (2025), quienes subrayan la necesidad de una educación patrimonial orientada a la problematización y no a la contemplación pasiva.

Finalmente, el análisis de esta propuesta nos ha permitido evidenciar que trabajar los derechos laborales desde una perspectiva histórica y social no solo permite comprender el pasado de las luchas obreras, sino que también fortalece una conciencia crítica sobre las condiciones laborales actuales, lo que resulta fundamental en la formación de futuros docentes comprometidos con la justicia social. Las conclusiones refuerzan la necesidad de profundizar, en la formación inicial del profesorado, en estrategias didácticas que integren el análisis crítico de fuentes visuales y patrimoniales, alfabetización histórica y la conexión entre el pasado y el presente como ejes fundamentales para una educación histórica significativa y socialmente relevante. Este punto de vista coincide con lo observado en otras investigaciones en las que se plantea que estos temas son considerablemente necesarios en las aulas para promover una ciudadanía activa y habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (López Facal y Santidrián, 2011).

FINANCIACIÓN

Esta investigación es resultado de los proyectos 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; «Educación histórica en una sociedad multicultural», PID2024-155318NB-C33, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FEDER, UE; y el proyecto SBPLY/24/180225/000132, «(De)construir narrativas: combatir la desinformación mediante y con la inteligencia artificial para fomentar el pensamiento crítico y cívico en una ciudadanía responsable», financiado por la UE a través del FEDER y por la JCCM a través del INNOCAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc Graw Hill.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Borrajo, E. (2013). *Introducción al Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. y Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait. *Educational Researcher*, 50 (8), 505-515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Casanova, J. y Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora digital*, 3, 1-13.
- Cebrián Rey, A. y Felices de la Fuente, M. M. (2024). Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? En C. J. Gómez, E. Lago y M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 181-205). Octaedro.
- Chamocho, M. A. y Ramos, I. (2013). *Introducción jurídica a la historia de las relaciones de trabajo*. Dykinson.
- Chaparro Sainz, Á., Sánchez Ibáñez, R., Fernández Rodríguez, L., y Escribano Miralles, A. (2025). Museos y enseñanza de la historia en contextos formales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 68-85. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32377>
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Erickson y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Felices de la Fuente, M. M., Gómez Carrasco, C. J., Cebrián del Rey, A. y González Chicote, F. (2025). Memoria democrática y conciencia histórica. Análisis de una experiencia en Bachillerato a través del patrimonio de museos. *Revista UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 147-168. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32175>
- Fontana, J. (2000). *Europa ante el espejo*. Crítica.
- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y democracia, 1756-1848. Cómo comenzó este engaño*. Crítica.
- Gómez Carrasco, C. J. (2025). Migraciones forzadas. Una revisión comparativa de las investigaciones sobre esclavitud y comercio transatlántico de esclavos (siglos XVI-XIX). *Vínculos de Historia*, 14, 84-107. http://dx.doi.org/10.18239/vdh_2025.14.05
- Gómez Carrasco, C. J., Lago González, E. y Rebollo Fidalgo, M. (eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro.
- Gómez Carrasco, C. J., Rebollo Fidalgo, M., Lago González, E. y 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>
- Levstik, L. S. y Tyson, C. A. (Eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.

- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Martín Valverde, A., Rodríguez Sañudo Gutiérrez, F. y García Murcia, J. (2023). *Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Martínez Álvarez, O. (2012). *Justicia y protección de menores en la España del siglo XIX* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/items/8e8d4a28-328e-45c7-9656-f6df3f077dcb>
- Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M. N. y Vila Tierno, F. (2023). *Manual de Derecho del Trabajo*. Comares.
- Montoya, A. (2021). *Derecho del Trabajo*. Tecnos.
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2021). Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *¿Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 119-129). Gredics, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A Editores.
- Santacana, J., & Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Sarasúa, C. (2024). Trabajo y desigualdades de género: un balance de medio siglo de investigación y una propuesta de futuro. En Margarita Birriel Salcedo e Inmaculada Arias de Saavedra (coords.). *Mujeres, género y trabajo en la Edad Moderna* (pp. 21-38). Sílex.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tirado Olivares, S., Navío Inglés, M., O'Connor Jiménez, P. y Cózar Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in Historical thinking, *Education Sciences*, 13, 8, 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zola, E. (2010). *Germinal*. Editorial Alianza.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LAS MINORÍAS SOCIALES EN ESPAÑA DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

A teaching proposal for teaching about social minorities in Spain by developing historical thinking

María de la Encarnación Cambil Hernández

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de Granada)
<https://orcid.org/0000-0001-8648-4736>

Félix González Chicote

IES Margarita Salas. Seseña (Toledo)
<https://orcid.org/0009-0008-5556-685X>

Raquel Sánchez Ibáñez*

Departamento de Ciencias Matemáticas y Sociales (Universidad de Murcia)
<https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>

Eloisa del Alisal Sánchez

Museo de la Memoria de Andalucía. Fundación La Caixa

Palabras clave

Educación Superior
Minorías
Pensamiento histórico
Competencias
Recursos didácticos
Ciudadanía

RESUMEN: Este estudio recoge el resultado de una propuesta didáctica sobre minorías sociales en la historia de España, con el objetivo de que el alumnado adquiriera competencias de pensamiento histórico. La muestra está formada por 111 estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Los resultados evidencian el empleo de competencias históricas en las narrativas elaboradas por el 88,2% de los participantes. Se concluye que es necesario el diseño e implementación de propuestas similares, que fomenten la adquisición de competencias de pensamiento histórico al tiempo que pongan de relevancia a colectivos sociales minoritarios en la historia.

Keywords

Higher education
Minorities
Historical thinking
Competencies
Teaching resources
Citizenship

ABSTRACT: This study presents the results of an educational proposal on social minorities in Spanish history, with the aim of helping students acquire historical thinking skills. The sample consists of 111 undergraduate students studying Primary Education at the University of Granada. The results show that 88.2% of participants used historical skills in their narratives. It is concluded that it is necessary to design and implement similar proposals that promote the acquisition of historical thinking skills while highlighting the importance of minority social groups in history.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Raquel Sánchez Ibáñez. Departamento de Ciencias Matemáticas y Sociales. Universidad de Murcia (España) – raqueledu@um.es – <https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>

Cómo citar / How to cite: Cambil Hernández, María de la Encarnación; González Chicote, Félix; Sánchez Ibáñez, Raquel; Del Alisal Sánchez, Eloisa (2026). «Una propuesta didáctica para enseñar las minorías sociales en España desarrollando el pensamiento histórico», *Cabás*, 35, 152-165. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28230>).

Recibido: 31 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Gako-hitzak

Goi-mailako Hezkuntza
Gutxiengoak
Pentsamendu historikoa
Gaitasunak
Baliabide didaktikoak
Herritartasuna

LABURPENA: Azterlan honetan, Espainiako historian izan diren gutxiengo sozialei buruzko proposamen didaktiko baten emaitza jasotzen da, zeinak ikasleek pentsamendu historikoko gaitasunak eskuratzea duen xede. Lagina Granadako Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Graduako 111 ikasle dira. Emaitzen arabera, parte-hartzaileen % 88,2k erabili dituzte historia-gaitasunak beren narratibetan. Beraz, ondorio gisa esan daiteke beharrezkoa dela horren antzeko proposamenak diseinatzea eta ezartzea, pentsamendu historikoko gaitasunak eskuratzea sustatzearekin batera, historian izan diren gutxiengo sozialei arreta ematen zaielako.

1. INTRODUCCIÓN

La historia como ciencia social está presente en todas las etapas educativas y desempeña un papel fundamental en la formación de una ciudadanía democrática. Esta es particularmente importante de cara a que las personas sean capaces de reconocer la diversidad y posicionarse críticamente frente a cualquier forma de discriminación. Su potencial educativo reside en evidenciar, que valores esenciales como la libertad, la igualdad o la tolerancia se han visto cuestionados o vulnerados en momentos de nuestra historia. En muchas ocasiones, los principales perjudicados han sido los colectivos sociales minoritarios (judíos, conversos y gitanos). Su marginación ha provocado que su voz, sus experiencias y aportaciones culturales se hayan omitido de la «historia oficial».

Partiendo de la reflexión propuesta por Albert Camus —«uno no puede ponerse del lado de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la padecen»— se ha desarrollado un proyecto de investigación con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, en el contexto de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Tras la lectura de la frase de Camus se planteó al alumnado las siguientes preguntas: ¿Qué caracteriza la historia de las minorías en nuestro país? ¿No implica excluirlas del relato histórico cometer una doble injusticia —hacia ellas y hacia nuestra propia comprensión del pasado? A continuación, se desarrolló una situación de aprendizaje orientada a analizar qué saben los futuros maestros en formación sobre las denominadas minorías históricas y si en sus narrativas introducían conceptos de segundo orden, esto es, competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). De esta forma, partiendo de un problema socialmente relevante, se solicitó al alumnado que reflexionase sobre los relatos identitarios que sustentan la construcción de la historia. Una narrativa nacional que ha dejado al margen a los grupos sociales que no encajaban en el modelo hegemónico religioso, cultural o étnico de la época. Por ello, hacer visibles estas dinámicas resulta imprescindible para comprender los mecanismos históricos de marginación y para educar una ciudadanía democrática, donde la alteridad esté presente. En este sentido, el objetivo de investigación de este estudio se centra en analizar la presencia de competencias de pensamiento histórico en las narrativas de profesorado en formación sobre las minorías sociales en España.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación educativa que se presenta en este artículo parte de una realidad que puede constatarse. Nuestra historia es el resultado de las huellas dejadas en el territorio de la península ibérica por los diversos pueblos y culturas que lo habitaron a lo largo del tiempo. Durante la Edad Media y parte de la Edad Moderna coexistieron colectivos de distinta cultura y religión (judíos, moriscos, conversos y gitanos), que tuvieron que convivir con la cultura dominante y constituyen las denominadas minorías históricas. En torno a ellas se generó el mito de la convivencia pacífica entre las tres culturas; judíos, cristianos y musulmanes. Sin embargo, diversas

investigaciones han superado las nociones de tolerancia, pluralidad o convivencia y han analizado de manera crítica las complejas relaciones, que existieron entre la cultura hegemónica y las minorías étnico-religiosas (Benito, 2002; García, 2020; Fanjul, 2000; Laínz, 2017). En dichos estudios se han incorporado conceptos como identidad y alteridad, esenciales para comprender los procesos de coexistencia y aceptación o rechazo del otro. Dichas investigaciones han mostrado, que lejos de una convivencia en armonía prevalecieron actitudes marcadas por la desconfianza, la discriminación y la persecución, que fueron alimentadas por el imaginario colectivo. Se intensificó la creación de una imagen del «otro» basada en prejuicios y estereotipos despectivos hacia judíos, moriscos, conversos y gitanos. Esta visión tuvo consecuencias profundas sobre su identidad, su cultura y el reconocimiento de sus derechos, dando lugar a dinámicas de exclusión, estigmatización y al borrado de su memoria histórica. Además, esta discriminación todavía se refleja en el ámbito educativo, donde la trayectoria de estas minorías sigue apareciendo de forma muy limitada en los manuales escolares. Moreno-Díaz del Campo (2021) demuestra que el tratamiento de estas comunidades era marginal y centrado en aspectos políticos o institucionales, relegando sus aportaciones sociales y culturales a la historia de España. Esta ausencia ha sido especialmente visible en los contenidos relativos al pueblo gitano, que desde hace años reclama una mayor presencia en el currículo educativo, en los manuales escolares y en la historiografía (Martín-Sánchez, 2018). Esta situación ha hecho que una parte significativa de nuestra historia no haya sido narrada. La consecuencia ha sido la pérdida de la memoria de estos colectivos y la falta de reconocimiento a la contribución, que estas minorías tuvieron al desarrollo de nuestra identidad nacional, cultural y patrimonial.

3. ANÁLISIS DE LAS MINORÍAS HISTÓRICAS DESDE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Para llevar a cabo la enseñanza de las minorías históricas con alumnado universitario se trabajó en el aula un problema socialmente relevante, como es la llegada de las minorías que conforman los migrantes que cada día llegan a nuestro país. Desde ese punto de partida, se solicitó que analizarán de forma crítica diversas fuentes desarrollando competencias de pensamiento histórico. El objetivo didáctico era que el alumnado comprendiera que la desigualdad social de las minorías no es únicamente un problema actual, sino que han existido a lo largo de la historia. Al hacerlo a través del trabajo con fuentes históricas y conceptos de segundo orden, la investigación se inserta en línea con los trabajos sobre educación histórica (Levstik y Barton, 2022; Monte-Sano y Allen, 2018; Seixas, 2017). En España baste citar los trabajos sobre identidad, manuales, formación del profesorado, educación secundaria o fuentes históricas de Gómez *et al.* (2019) y Rodríguez *et al.* (2020), cuyos enfoques se articulan desde dos perspectivas de investigación diferentes pero relacionadas entre sí. La primera de tradición anglosajona se centra en el pensamiento histórico y tiene un carácter más empírico y metodológico. Esta sostiene que para que el alumnado desarrolle competencias propias del pensamiento histórico es necesario partir de un modelo cognitivo sólido. Este se basa en el uso de conceptos organizadores (sustantivos o de primer orden) vinculados a los procesos históricos (Carretero y Lee, 2014), los cuales adquieren pleno sentido cuando se sitúan en contextos temporales y espaciales concretos (Arteaga y Camargo, 2014). A estos conceptos se suman los conceptos de segundo orden, que hacen referencia a las habilidades y destrezas necesarias para comprender la historia como un conocimiento científico. Tales como, la perspectiva histórica, la valoración de la relevancia de procesos y actores, el análisis de los cambios y las continuidades, la causalidad, el uso crítico de evidencias históricas y la dimensión ética (Seixas y Morton, 2013). Este enfoque establece una estrecha relación con la práctica educativa al conceder importancia, tanto al contenido disciplinar como a su método científico.

La segunda tradición está orientada al desarrollo de la conciencia histórica. De origen alemán, esta tiene un carácter más teórico y conceptual centrado en el estudio de las narrativas históricas (Rüsen, 2012). Promueve la construcción de una interpretación crítica del pasado teniendo en cuenta los marcos morales

y culturales propios de la cultura histórica de cada sociedad, y se vincula de manera directa con la enseñanza basada en competencias (Gómez *et al.*, 2019; Rodríguez *et al.*, 2020).

Desde la educación histórica, la enseñanza de la historia requiere incorporar nuevos contenidos y metodologías que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y fortalezcan su conciencia histórica y competencia cívica. En este sentido, la recuperación de sujetos tradicionalmente ausentes de los relatos históricos, como las minorías históricas, contribuye a construir una mirada crítica sobre el pasado y el presente (Sánchez-Ortega *et al.*, 2021). Estos colectivos constituyen un problema socialmente relevante ligado a cuestiones como la discriminación cultural o el racismo institucional con raíces en el pasado, lo que justifica su abordaje desde la educación histórica.

Por todo lo expuesto, el objetivo de esta investigación se ha centrado en desarrollar competencias de pensamiento histórico, facilitando la comprensión del presente a través del análisis crítico del pasado y de la historia oficial, construida desde la exclusión de grupos minoritarios. Estos colectivos étnico-religiosos han sufrido, a lo largo del tiempo, diversas manifestaciones de persecución, marginación y rechazo social, con efectos directos sobre su identidad, sus prácticas culturales y el ejercicio de sus derechos. Aunque su memoria histórica ha sido relegada al silencio, los prejuicios —concebidos como ideas aceptadas sin cuestionamiento y sustentadas en estereotipos, relatos míticos o leyendas— han persistido hasta la actualidad. De otra parte, se ha querido fomentar el uso de las fuentes históricas y de la cultura visual, utilizando las fuentes documentales y los bienes del patrimonio museístico como recursos didácticos fundamentales desde el enfoque de la educación histórica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Objetivos didácticos

La propuesta didáctica se diseñó como una situación de aprendizaje con los siguientes objetivos:

Objetivo general: favorecer la enseñanza crítica de la historia de las minorías étnico-religiosas en España a través del desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Objetivos específicos:

- Impulsar la reflexión crítica del alumnado sobre la representación histórica de las minorías.
- Propiciar las competencias de pensamiento histórico, utilizando fuentes primarias y obras de arte.
- Fomentar el desarrollo de la conciencia histórica.
- Conocer las historias olvidadas en la historia a través de metodologías activas.
- Utilizar el patrimonio museístico como una oportunidad educativa, a partir del análisis de problemas socialmente relevantes desde una perspectiva histórica.

4.2. Metodología didáctica

El método empleado en esta situación de aprendizaje ha sido el aprendizaje basado en problemas (ABP). Un enfoque centrado en el alumnado, en el que el aprendizaje se construye a partir de la resolución de problemas reales o simulados.

Su aplicación fue adaptada a los tres pasos propuestos por Duquette (2015):

1. Plantear al alumnado preguntas a cerca de un problema actual que fue importante en el pasado.
2. Abordar el problema mediante el análisis de fuentes y a través de preguntas variadas antes de volver a los interrogantes iniciales.
3. Realización de un texto argumentativo sobre el tema.

La experiencia consistió en la realización por el alumnado de una situación de aprendizaje, en cuya estructura se han tenido en cuenta los seis conceptos del pensamiento histórico desarrollados por Seixas y Morton (2013):

Tabla 1

Competencias de pensamiento histórico

Causa y consecuencia	¿Por qué suceden los acontecimientos y qué impacto tienen?
Cambio y permanencia	¿Cómo podemos darle sentido al complejo devenir histórico?
Relevancia histórica	¿Cómo decidimos lo que es importante aprender del pasado?
Perspectiva histórica	¿Cómo podemos entender mejor a la gente del pasado?
Evidencia o manejo de fuentes	¿Cómo sabemos lo que conocemos sobre el pasado?
Dimensión ética	¿Cómo nos puede ayudar la historia a vivir el presente?

4.3. Desarrollo de la propuesta didáctica

La situación de aprendizaje se estructuró en cinco sesiones. La sesión inicial consistió en una actividad introductoria de carácter general que, bajo el título «Ecos del Pasado», tenía como objetivo contextualizar el tema de estudio. A continuación, se plantearon tres actividades centradas en el análisis de las distintas minorías presentes en la historia de España. La primera titulada, «El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución», se centró en el estudio de la población judía. La segunda, «Los moriscos: expulsión y diáspora», abordó la situación histórica de los moriscos. La tercera denominada, «El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna», estaba dedicada al análisis de la situación histórica de la minoría gitana. La última sesión consistió en la elaboración por parte del alumnado de un texto argumentativo en el que debían reflexionar sobre los contenidos trabajados.

Para la primera sesión, «Ecos del pasado», se proporcionaron al alumnado tres documentos: una obra artística y dos textos relacionados con el tema. El primer documento abordaba los retos a los que se enfrentan las comunidades sefardíes a comienzos del siglo XXI, en el contexto de la construcción de una identidad global. El segundo consistía en un extracto de una carta dirigida al ministro de Justicia por la Fundación Memoria de los Andalusíes, fechada el 20 de octubre de 2020, en la que se solicitaba el reconocimiento de la memoria de los moriscos andalusíes. El tercer documento tenía como finalidad evidenciar la pervivencia de actitudes de intolerancia hacia la población gitana, a partir de un testimonio del año 2024.

Tras la lectura y el debate colectivo de los textos, el alumnado realizó una actividad de análisis a partir de una imagen. La obra seleccionada fue *Expulsión de los judíos de España* (1492), de Emilio Sala, conservada en el Museo del Prado. Se llevó a cabo una lectura guiada de la imagen con el objetivo de que el alumnado identificara los elementos más relevantes, relacionados con los hechos y procesos históricos representados, respondiendo a cuestiones como: qué acontecimiento histórico se representa y de qué manera lo interpreta el artista. Posteriormente, se les invitó a reflexionar sobre aquellos aspectos del suceso que no aparecen representados en la obra. Para facilitar esta reflexión se les proporcionó un

fragmento de la *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, escrita por Andrés Bernáldez a finales del siglo xv y relativa a la expulsión de los judíos.

Una vez analizada la obra, el alumnado cumplimentó un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas. La finalidad de este fue conocer sus conocimientos sobre minorías históricas (sefardíes, moriscos, mozárabes y gitanos), así como su opinión sobre diversas cuestiones. Por ejemplo, acerca de la presencia de estas minorías en los manuales de la asignatura de Geografía e Historia y si es necesario reconocer la nacionalidad española a los descendientes de las minorías judía y musulmana, entre otras. Como cierre de la actividad, debían responder a una cuestión de carácter reflexivo: ¿Qué estudia la historia?, ¿los hechos visibles — como las decisiones de los monarcas— o las realidades invisibles — como el sufrimiento de los pueblos?

Para la segunda actividad, denominada: «El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución» se le facilitó al alumnado varios textos relacionados con la presencia de los judíos en la península ibérica, documentada desde el siglo III a de C. Para completar esta información se le proporcionaron además seis cuadros: *Virgen de la Misericordia*, de Juan de Nalda (1500) del Museo Arqueológico; *Auto de Fe en la Plaza Mayor de Madrid*, de Francisco Rizzi (1680); *Cristo presentado al pueblo*, de Quinten Massys (1518-1520); *La fuente de Gracia*, del taller de Jan van Eyck (1490-1540); *Auto de Fe presidido por Santo Domingo de Guzmán*, de Pedro Berruguete (1491-1499) y *Cristo Bendiciendo*, de Fernando Gallego (1494-1496). Las cinco últimas conservadas en el Museo del Prado. Todas ellas mostraban aspectos relevantes de los judíos en España, el antijudaísmo y la persecución a la que fueron sometidos los conversos.

Para la tercera actividad titulada «Los moriscos: expulsión y diáspora», el alumnado trabajó con fragmentos de varias fuentes secundarias: Amelang, 2011; Bernabé, 2009; Domínguez Ortiz, 1991 y 2003; Domínguez y Vincent, 1978; Contreras, 2013; Moreno-Díaz del Campo, 2021; Soria-Mesa, 2012 y 2016. A estas se sumaron los grabados de Francisco Heylan: *Los moriscos de Granada y Conversión* del Museo de la Memoria de Andalucía y *Los moriscos de Granada y Rebelión 1610* del Museo de la Memoria de Andalucía. Para abordar el proceso de expulsión de los moriscos se utilizaron como fuentes los cuadros de *La expulsión de los moriscos* y *La procesión (1882)* de Manuel Gómez-Moreno González (Museo de la Memoria de Andalucía) y el grabado *La expulsión de los moriscos (1627)* de Vicente Carducho (Museo del Prado). Una vez expuestas las fuentes documentales y artísticas se solicitó al alumnado la realización de un cuestionario con preguntas cerradas y con diferente complejidad cognitiva. Unas estaban centradas en identificar elementos presentes de forma explícita en las fuentes y, en otras, se preguntaba sobre el contexto histórico.

La cuarta actividad titulada «El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna» tenía por objetivo, que el alumnado reflexionara sobre los gitanos. Para ello, se le facilitaron fragmentos de varias fuentes secundarias: Gómez-Alfaro, 2000; Fernández, 1993; Martín-Sánchez, 2018; Martínez-Martínez, 2003 y 2019; Sánchez-Ortega, 2009. Además de obras de arte como *Paisaje de gitanos* de David Teniers, 1641-1645; *Recua de gitanos en un bosque* de Jan Breughel del Viejo 1612, ambas del Museo de Prado, y *A familia Xitana* de Julia Mingullón, del Museo Provincial de Lugo.

Siguiendo la misma dinámica aplicada en las actividades anteriores, el alumnado tuvo que reflexionar sobre varios aspectos. En primer lugar, se analizó hasta qué punto la leyenda sobre el origen del pueblo gitano y el tópico pictórico de una vida errante y al margen de la ley han influido en su representación. Asimismo, se examinó la posible relación existente entre el cuadro-resumen acerca de las normas y penas impuestas al colectivo gitano y las obras de David Teniers y Jan Breughel el Viejo. Finalmente, se introdujo el episodio histórico de la Gran Redada de 1749, animando al alumnado a investigar más sobre este acontecimiento.

En la quinta sesión, el alumnado realizó una respuesta argumentativa a las preguntas planteadas en la actividad inicial sobre los rasgos que caracterizan a las minorías y si excluirlas del relato de la historia es cometer o no una doble injusticia. Para su realización se les indicó que la estructura de su narrativa debía

ser: inicio, donde debían plantear la tesis o idea que querían comunicar; desarrollo de la tesis o idea con ejemplos, datos y argumento; y una conclusión.

5. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de investigación centrado en analizar la presencia de competencias de pensamiento histórico en narrativas sobre las minorías sociales en España se ha seguido un método cualitativo. En concreto, para el análisis de contenido se ha empleado el programa Atlas.ti, con el que se han podido identificar las categorías más frecuentes presentes en las narrativas del alumnado. La muestra de la investigación es intencional por conveniencia, ya que se ha recurrido a estudiantes matriculados en una asignatura impartida por investigadores del equipo del proyecto. En concreto, participaron 111 estudiantes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de 2.º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2024-2025.

El instrumento de obtención de la información se corresponde con un cuestionario mixto con preguntas cerradas de respuesta tipo Likert y preguntas abiertas. Este cuestionario forma parte de la situación de aprendizaje diseñada. Para este estudio se ha seleccionado la última pregunta del cuestionario de tipo abierto, que solicitaba al alumnado una redacción en la que reflexionaran sobre lo aprendido tras la realización de las actividades incluidas en la situación de aprendizaje diseñada.

El procedimiento de investigación se inició con el diseño y validación de la situación de aprendizaje y su publicación en acceso abierto (<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>). Su realización *online* permitió la sistematización de los datos mediante la aplicación de Microsoft Excel. Desde este programa se exportó la información cualitativa obtenida de la respuesta a la pregunta 43 del cuestionario al programa Atlas.ti para su análisis. Esta pregunta solicitaba al alumnado una respuesta argumentada en base a las fuentes previamente trabajadas sobre si excluir a las minorías históricas en la actualidad era una doble injusticia o no y el porqué. El análisis de sus respuestas permitió la identificación de categorías, que se vincularon con las competencias de pensamiento histórico y con otros conceptos como el de participación ciudadana activa. Para obtener la frecuencia en la presencia de estas categorías se empleó el programa SPSS v.28, para lo cual, se codificaron las categorías identificadas tras el análisis cualitativo y se realizaron las pruebas estadísticas descriptivas.

6. RESULTADOS

Los resultados de la investigación revelan que no todas las competencias históricas están presentes en las narrativas realizadas por el alumnado participante en este estudio. Del análisis cualitativo del contenido realizado se han identificado cinco categorías que se corresponden con las siguientes competencias históricas (Seixas y Morton, 2013): análisis de fuentes, identificación de permanencias y cambios en el tiempo, relevancia histórica, dimensión ética e identificación de causas y consecuencias de hechos históricos. De las competencias históricas definidas por Seixas y Morton (2013) no está presente en las narrativas del alumnado la perspectiva histórica. Por otro lado, se ha identificado la categoría de ciudadanía activa, evidenciada en afirmaciones presentes en las narrativas del alumnado que expresan, en primera persona, la necesidad de ser partícipes de forma activa en la lucha contra las desigualdades y el reconocimiento de las minorías sociales. A continuación, se muestra la nube de palabras generada a partir

lucha por la libertad y la riqueza cultural de los afrodescendientes han sido invisibilizadas o distorsionadas. En lugar de ser celebradas, estas historias han sido suprimidas o simplificadas para encajar en la narrativa dominante, que casi siempre ha favorecido a los colonizadores. Esta falta de reconocimiento histórico no solo es una omisión, sino que tiene consecuencias prácticas: sigue alimentando el racismo y la discriminación que afecta a las comunidades afrodescendientes hoy en día. (Participante 31)

El paso del tiempo se circunscribe a la edad media y edad contemporánea, estando muy relacionado con los ejemplos trabajados en la situación de aprendizaje. De hecho, con frecuencia, los/las participantes reproducen algunos de los hechos históricos incluidos en la propuesta didáctica. No obstante, hay ejemplos de narrativas que van más allá de los ejemplos vistos y ofrecen otros hechos, para ejemplificar la permanencia de injusticias sufridas por colectivos minoritarios a lo largo de la historia. En estos casos, las conexiones pasado-presente tienen un peso importante en la narrativa construida.

El abuso de menores, en sus diversas formas, ha existido a lo largo de la historia. Sin embargo, las sociedades anteriores no siempre lo reconocían como un problema serio, y mucho menos como una violación de los derechos humanos. El concepto moderno de derechos del niño es relativamente reciente y no existía en la antigüedad ni en los primeros tiempos de la Edad Media. En muchas culturas antiguas, los niños eran considerados propiedad de los adultos y no tenían los derechos básicos que hoy damos por sentados (...) Sin embargo, a pesar de los avances, el abuso de menores sigue siendo una realidad extendida en muchas partes del mundo, muchas veces oculta por las estructuras de poder o por la negligencia social. (Participante 46)

La identificación de causas y consecuencias está presente en las narrativas elaboradas por un 19,8% del alumnado participante. En este caso, cabe destacar que es mucho más frecuente la mención a consecuencias de hechos que a sus causas. Por ejemplo, en las narrativas se ofrecen algunas consideraciones sobre las injusticias derivadas de la existencia de minorías sociales: falta de derechos, imagen estereotipada, no reconocimiento de su relevancia histórica, etc. Sin embargo, son escasas las narrativas que incluyen el porqué de la existencia de minorías sociales. Cuáles fueron sus causas o el contexto que hizo posible esta desigualdad social. Algunas respuestas apuntan a las razones que llevaron a colectivos sociales a sufrir injusticias al ser percibidas por los grupos dominantes o por los resortes del poder en inferioridad de condiciones.

Tras la conquista de Granada en 1492, los musulmanes que se quedaron en la península fueron forzados a convertirse al cristianismo o enfrentar la expulsión. Sin embargo, tras su conversión, estos «moriscos» fueron constantemente perseguidos, discriminados y considerados como «herejes». Esto fue suprimido en los relatos oficiales y se presentaban la expulsión de los moriscos como un acto de «purificación» religiosa y no como una injusticia profundamente racista y violenta. Esta omisión no solo les negó la posibilidad de existir en el relato histórico, sino que ayudó a los prejuicios y la discriminación contra ellos y otros grupos marginados. (Participante 50)

La competencia de la dimensión ética está presente en más de la mitad de las narrativas realizada por el alumnado (62,2%). Esto evidencia que es consciente de los efectos negativos producidos por la desigualdad social en el caso de las minorías sociales, tanto en contextos del pasado como en el presente.

La historia de las minorías, especialmente la de los refugiados, ha sido sistemáticamente omitida o mal representada en los relatos históricos dominantes. Excluir a los refugiados de la narrativa oficial no solo es una injusticia moral, sino que

también distorsiona nuestra comprensión del pasado y de los conflictos actuales. Esta omisión refuerza la exclusión social y perpetúa estigmas, mientras que reconocer su historia es fundamental para construir una sociedad más inclusiva y consciente de los desafíos globales. (Participante 59)

En el caso de la relevancia histórica, esta aparece en un 50,5% de las narrativas del alumnado. Cuando aparece es, sobre todo, para poner de relieve la importancia de las aportaciones culturales, artísticas y económicas de colectivos olvidados (mujeres, niños, ancianos) y minorías sociales como los moriscos, judíos o gitanos a la sociedad.

La inclusión de las minorías no pretende desplazar las narrativas de las mayorías, sino que busca darles espacio dentro del relato global, aportando una visión más rica y profunda de los acontecimientos. Por ejemplo, la historia de las mujeres ha sido una de las más invisibilizadas en los relatos históricos tradicionales. Aunque algunas mujeres han alcanzado notoriedad en la historia, la gran mayoría de aquellas que desempeñaron roles fundamentales en el desarrollo de las civilizaciones han sido ignoradas. Desde las mujeres que resistieron la opresión medieval hasta las luchadoras feministas del siglo xx, su historia también debe ser parte integral de la historia de la humanidad. (Participante 34)

Por otro lado, la ciudadanía activa ha sido una categoría derivada del análisis de contenido de las narrativas. Esta se relaciona con la presencia de afirmaciones en un 36% de los/las participantes, que instan a la sociedad a actuar para evitar desigualdades e injusticias a colectivos minoritarios. Estos comentarios apelan, por tanto, al compromiso cívico de las personas.

Para superar esta injusticia, es imprescindible reconstruir los relatos históricos desde una perspectiva inclusiva, destacando tanto las luchas como los logros de las minorías. Iniciativas como la inclusión de su legado en museos o la ampliación de las políticas de memoria histórica son pasos fundamentales para reconocer su papel en la construcción de las sociedades actuales y fomentar una memoria colectiva que valore la diversidad como una fortaleza. Integrar la historia de las minorías no es solo una cuestión de justicia hacia ellas, sino un compromiso con la verdad y con el enriquecimiento de nuestra identidad común. (Participante 92)

Por último, hay que destacar que la competencia de análisis de fuentes está presente en tanto en cuanto es necesaria para la confección de las narrativas por el alumnado participante. También puede señalarse que un 88,2% de los y las participantes evidenciaron en su narrativa más de una competencia histórica y, de estos, un 40% incluyeron más de tres. Por el contrario, la competencia de perspectiva histórica no se ha evidenciado en las narrativas realizadas por el alumnado participante en este estudio.

7. CONCLUSIONES

La investigación realizada pone de relieve la pertinencia de abordar la historia de las minorías históricas desde los planteamientos de la educación histórica, como marco teórico y metodológico capaz de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales de enseñanza de la historia. La construcción histórica de la identidad nacional española es el resultado de procesos complejos y plurales, en los que intervinieron diversos grupos culturales, étnicos y religiosos cuyas aportaciones han sido, en gran medida, invisibilizadas en los relatos históricos escolares. La exclusión de judíos, moriscos, conversos o gitanos de las narrativas dominantes ha contribuido a una visión parcial del pasado y ha favorecido el olvido de su legado social, cultural y político.

Desde esta perspectiva, la educación histórica se configura como una herramienta clave para analizar críticamente dichas ausencias, al integrar de manera complementaria el enfoque del pensamiento histórico, de tradición anglosajona, y el desarrollo de la conciencia histórica, de raíz centroeuropea. Mientras el primero enfatiza el aprendizaje de los conceptos de primer y segundo orden y el dominio de los procedimientos propios del método historiográfico, el segundo pone el acento en la interpretación crítica de las narrativas históricas y en su función social y ética. La articulación de ambos enfoques permite promover una enseñanza de la historia orientada al desarrollo de competencias cognitivas complejas y al fortalecimiento de una ciudadanía democrática y crítica (Levstik y Barton, 2022; Monte-Sano y Allen, 2018; Seixas, 2017).

En este marco, el trabajo con fuentes primarias y con bienes del patrimonio histórico y museístico adquiere una relevancia fundamental, al posibilitar la recuperación de sujetos y experiencias históricas tradicionalmente marginadas. El uso de estas evidencias en el aula no solo aproxima al alumnado al método científico del historiador y favorece la comprensión de la historia como una disciplina abierta e interpretativa, sino que también contribuye a cuestionar estereotipos persistentes y a problematizar los mecanismos históricos de discriminación, persecución y exclusión social que afectaron a las minorías étnico-religiosas. Estas problemáticas, lejos de constituir fenómenos exclusivamente del pasado, mantienen una clara vigencia en el presente, lo que refuerza su consideración como problemas socialmente relevantes susceptibles de ser abordados desde la educación histórica.

Desde esta concepción de la enseñanza de la historia, la incorporación de sujetos históricamente invisibilizados en los relatos tradicionales, como las minorías históricas, se configura como una vía privilegiada para fomentar una comprensión crítica tanto del pasado como del presente. Recuperar estas experiencias contribuye a cuestionar las narrativas oficiales construidas desde la exclusión y la marginación, y a analizar los mecanismos históricos de discriminación, persecución y negación de derechos que afectaron a diversos grupos étnico-religiosos a lo largo del tiempo (Ortega-Sánchez, 2024).

Tras la implementación de la situación de aprendizaje diseñada, los resultados muestran que un 40% de los estudiantes ha sido capaz de movilizar al menos tres de las seis competencias trabajadas. Este dato pone de manifiesto que una parte significativa del grupo comienza a alejarse de una concepción reproductiva de la historia y a construir relatos históricos más complejos, en los que aparecen explicaciones causales, referencias al cambio y la continuidad o intentos de contextualización desde la perspectiva de los actores del pasado.

Por otro lado, se evidencia una presencia desigual de las competencias históricas en las narrativas del alumnado. Destaca de manera significativa la dimensión ética, lo que sugiere una notable capacidad para emitir juicios morales sobre los procesos históricos analizados. Asimismo, se identifica una cierta habilidad para reconocer permanencias en el tiempo y para valorar la relevancia histórica de hechos y actores, lo que indica un nivel incipiente de comprensión histórica más allá de la mera descripción factual. Sin embargo, competencias fundamentales como la identificación de relaciones de causalidad y la perspectiva histórica presentan una presencia limitada, lo que pone de manifiesto dificultades para elaborar explicaciones históricas complejas, fundamentadas y contextualizadas.

Al mismo tiempo, el hecho de que un 9,9% de las personas participantes no incorporó ninguna competencia histórica en sus narrativas y que un 13,5% optase por no responder, puede interpretarse como una manifestación de inseguridad cognitiva o como una concepción aún tradicional y transmisiva del conocimiento histórico. Estas competencias no se adquieren de forma inmediata ni homogénea, sino que requieren tiempo, práctica reiterada y una mediación docente constante. En este sentido, los resultados no pueden interpretarse como un fracaso del planteamiento, sino como un indicador del punto del proceso en el que se encuentra el grupo.

La experiencia confirma, además, que el trabajo con competencias históricas necesita un andamiaje más explícito: modelos de narrativas competenciales, criterios de evaluación claramente compartidos y una secuenciación más progresiva de las competencias a trabajar. La situación de aprendizaje ha demostrado ser eficaz para una parte del alumnado, pero también ha puesto de relieve la necesidad de reforzar el acompañamiento didáctico para garantizar que estos aprendizajes se generalicen.

Las limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra o a la necesidad de evaluar la situación de aprendizaje empleando una metodología mixta de tipo experimental impiden la generalización de los resultados. Si bien, estos permiten apuntar que el alumnado comienza a desarrollar una forma de pensar históricamente más cercana a los objetivos curriculares, aunque todavía de manera desigual. Además, los resultados del estudio invitan a pensar que, desde la percepción del profesorado en formación, la incorporación de las minorías históricas como sujetos de aprendizaje favorece el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado y contribuye a una comprensión más crítica del pasado y del presente.

No obstante, existen importantes retos didácticos, especialmente en relación con el fortalecimiento de competencias metodológicas y explicativas. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia modelos de enseñanza de la historia que integren nuevos contenidos, enfoques y estrategias de evaluación formativa, orientadas no solo al aprendizaje disciplinar, sino también a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y socialmente responsable.

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

- Amelang, J. S. (2011). *Historias paralelas. Judeoconversos y moriscos en la España moderna*. Akal.
- Amrán, R. y Cortijo, A. (Dirs.) (2020). *La mirada del otro. Las minorías en España y América (siglos xv-xviii)*. Publications of eHumanista.
- Benbassa, E. y Rodrigue, A. (2004). *Historia de los judíos sefardíes. De Toledo a Salónica*. Abada editores.
- Benito Ruano, E. (1976). *Los orígenes del problema converso*. El Albir.
- Benito Ruano, E. (2002). El mito histórico de las «Tres Culturas». En E. Benito Ruano (Coord.), *Tópicos y realidades de la Edad Media* (pp. 11-26). Real Academia de la Historia. <https://doi.org/10.18002/eh.v0i1.6332>
- Bernabé Pons, L. F. (2009). *Los moriscos. Conflicto, expulsión y diáspora*. La Catarata.
- Contreras, J. (2013). *Sotos contra Riquelmes: Regidores, inquisidores y criptojudíos*. Siglo XXI.

- Díaz Mas, P. (2023). *Breve historia de los judíos en España*. La Catarata.
- Domínguez Ortiz, A. (1991). *La clase social de los conversos en Castilla en la Edad Moderna*. Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, A. (2003). *La esclavitud en Castilla en la Edad Moderna y otros estudios de marginados*. Comares.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Revista de Occidente.
- Fanjul García, S. (2000). El mito de las tres culturas. *Revista de Occidente*, 224, 9-30.
- Fernández, R. (1993). *La España Moderna. Siglo XVIII*. Historia 16.
- García, F. (2003). Las minorías religiosas y la tolerancia en la Edad Media hispánica ¿mito o realidad? En A. García Sanjuán (Ed.), *Tolerancia y convivencia étnico-religiosa en la Península Ibérica durante la Edad Media* (pp. 13-56). Universidad de Huelva.
- García Marsilla, J. V. (2020). La Leyenda Negra, medioevo rosa. Reflexiones sobre el mito de la «España de las tres culturas». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 60, 29-42.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra). En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Coords.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 35-60). Editum, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>
- Gómez, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 3, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Gómez Alfaro, A. (2000). Gitanos: la historia de un pueblo que no escribió su propia historia. En M.^a de los D. Martínez San Pedro (Coord.), *Los marginados en el mundo medieval y moderno* (pp. 79-88). Instituto de Estudios Almerienses.
- Gómez, C. J. y Chicote, F. (2022, 12 diciembre). Por un conocimiento social y crítico en la enseñanza de la historia. *La Opinión de Murcia*. <https://blogs.laopiniondemurcia.es/grupo-iris/>
- González Salinero, R. (2007). Un antecedente: la persecución contra los judíos en el Reino visigodo. En G. Álvarez Chillida y R. Izquierdo Benito (Eds.), *El antisemitismo en España* (pp. 57-88). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Laínz, J. (2002). El mito de la España de las tres culturas. *Altar Mayor*, 178, 568-572.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos.
- Levstik, L. & Barton, K. C. (2022). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179658>
- Martín Sánchez, D. (2018). *Historia del pueblo gitano en España*. La Catarata.

- Martínez Martínez, M. (2004). Los gitanos en el reinado de Felipe II (1556-1598). El fracaso de una integración. *Chronica Nova*, 30, 401-430. <https://doi.org/10.30827/cn.v0i30.1898>
- Martínez Martínez, M. (2019). *Del exterminio a la ciudadanía española. Un siglo para la esperanza del pueblo gitano (1749-1843)*. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/36/del-exterminio-a-la-ciudadania-espanola-manuel-m>
- Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países», *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Montes Romero-Camacho, I. (2001). *Los judíos en la Edad Media Española*. Arco Libros.
- Monte-Sano, C. & Allen, A. (2018). Historical argument writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0>
- Moreno-Díaz del Campo, F. J. (2021). Las minorías socio-religiosas hispanas en los manuales escolares de enseñanzas medias en España (1970-2018). *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 2021, 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.21>.
- Ortega-Sánchez, D. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales. *Aula Abierta*, 53(2), 181-190. <https://doi.org/10.17811/rifie.18856>
- Pérez, J. (2009). *Los judíos en España*. Marcial Pons.
- Pérez-Castaño, G. (2023). Tolerar sin asimilar: coexistencia entre judíos y cristianos en la Castilla bajomedieval. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 20(3), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v20.4947>
- Rodríguez J., Gómez, C. J., López Facal, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>.
- Sáiz Serrano, J. y Parra Monserrat, D. (2017). *Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez Ortega, M. H. (2009). La minoría gitana en el siglo xviii: represión, discriminación legal e intentos de asentamiento e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 75-90.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Soria Mesa, E. (2012). Los moriscos que se quedaron. La permanencia de la población de origen islámico en la España Moderna (Reino de Granada, siglos xviii-xviii). *Vínculos de Historia*, 1, 205-230.
- Soria Mesa, E. (2016). *La realidad tras el espejo. Ascenso social y limpieza de sangre en la España de Felipe II*. Universidad de Valladolid.
- Valdeón Baruque, J. (2000). *El chivo expiatorio. Judíos, revueltas y vida cotidiana en la Edad Media*. Ámbito.



Artículos

LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS COMO ESPACIOS PARA LA REFLEXIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Museums of Education as Spaces for Reflection: A Systematic Literature Review

Carla Torres Seguí*

Universitat de les Illes Balears
<https://orcid.org/0009-0000-4005-8045>

Sara Bagur

Universitat de les Illes Balears
<https://orcid.org/0000-0002-5983-0186>

Xavier Motilla Salas

Universitat de les Illes Balears
<https://orcid.org/0000-0002-8718-592X>

Palabras clave

Museos pedagógicos
Reflexión
Patrimonio histórico-educativo
Pensamiento crítico
Memoria colectiva

RESUMEN: En los últimos años, el interés por el patrimonio histórico-educativo y los museos pedagógicos ha crecido notablemente, posicionando a estos espacios como agentes culturales activos en la transmisión de saberes y en la construcción de memorias colectivas. El presente estudio tiene como objetivo conocer cómo los museos pedagógicos pueden configurarse como espacios de reflexión. Para ello, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura, siguiendo el protocolo PRISMA 2020, que ha permitido analizar 167 documentos seleccionados según criterios de inclusión y exclusión rigurosos. El análisis documental ha permitido identificar seis grandes categorías temáticas que estructuran el potencial reflexivo de los museos.

Keywords

Museums of education
Reflection
Historical-educational heritage
Critical thinking
Collective memory

ABSTRACT: In recent years, interest in historical-educational heritage and museums of education has grown significantly, positioning these spaces as active cultural agents in the transmission of knowledge and the construction of collective memory. The present study aims to explore how museums of education can be configured as spaces for reflection. To this end, a systematic literature review was carried out following the PRISMA 2020 protocol, which enabled the analysis of 167 documents selected according to rigorous inclusion and exclusion criteria. The document analysis made it possible to identify six main thematic areas that structure the reflective potential of museums.

Gako-hitzak

Museo pedagogikoak
Hausnarketa
Hezkuntza-ondare historikoa
Pentsamendu kritikoa
Memoria kolektiboa

LABURPENA: Azken urteotan, hezkuntza-ondare historikorekiko eta museo pedagogikorekiko interesak nabarmen egin du gora, eta gune horiek eragile kultural aktibo bihurtu dira ezagutzaren transmisioan eta memoria kolektiboen eraikuntzan. Azterlan honen helburua da jakitea nola konfiguratu daitezkeen museo pedagogikoak hausnarketa-gune gisa. Horretarako, literaturaren berrikuspen sistematikoa egin da PRISMA 2020 protokoloari jarraikiz, eta horri esker, hautatutako 167 dokumentu aztertu dira inklusioko eta esklusioko irizpide zorrotzen arabera. Dokumentuen analisisa eginda, museoaren hausnarketarako potentzialtasuna egituratzen duten sei kategoriatan handi identifikatu dira.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Carla Torres Seguí. Universitat de les Illes Balears (España) – carla.torres@uib.cat – <https://orcid.org/0009-0000-4005-8045>

Cómo citar / How to cite: Torres Seguí, Carla; Bagur, Sara; Motilla Salas, Xavier (2026). «Los museos pedagógicos como espacios para la reflexión: una revisión sistemática», *Cabás*, 35, 167-200. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28253>).

Recibido: 03 febrero, 2026; aceptado: 06 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo de la historia de la educación y en el patrimonio de las instituciones educativas ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, convirtiéndose en un campo emergente (López *et al.*, 2015; Moreno, 2015). En este contexto, los museos pedagógicos o museos de la educación desempeñan funciones sociales fundamentales que nos definen como seres culturales: la preservación del legado y la difusión del saber (Mateo, 2017). Partiendo de que toda situación pasada puede ser reconstruida y representada, los museos pedagógicos son una excelente oportunidad para mirar, proyectar, leer, escuchar, recordar, imaginar e interpretar la realidad histórico-educativa (Álvarez, 2009; Hernández, 1994), presentando la escuela como un espacio de transmisión de la memoria colectiva, las identidades y los saberes reconocidos (Ramos y Rabazas, 2024). Este interés se empezó a manifestar a través de exposiciones de material escolar que comenzaron a proliferar a mediados del siglo XIX (Castro, 2013). Las reconocidas Exposiciones Universales ofrecieron espacios destinados a exhibir invenciones que dieron forma a los primeros modos de producción escolar, desarrollados en paralelo al surgimiento de los sistemas nacionales de educación (Escolano, 2012). Se produjeron intercambios de modelos pedagógicos entre países, lo que facilitó la inserción de museos pedagógicos nacionales como parte de un movimiento internacional durante la segunda mitad del siglo XIX (Possamai, 2021).

En España, el principal antecedente se remonta a 1882 con la creación del Museo de Instrucción Primaria, conocido como Museo Pedagógico Nacional (García, 1985) y nacido de la mano de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Con el objetivo de impulsar la innovación educativa y la formación docente, se posicionó como una institución de modernización educativa (Jové *et al.*, 2022; Moreno, 2022). En el último cuarto del siglo XX, creció exponencialmente el número de exposiciones escolares, con una preocupación por conservar y valorizar el patrimonio educativo. Este movimiento vino acompañado de la nueva museología que planteó la necesidad de transformar y cambiar planteamientos para vincularse más con el territorio, redescubrir la historia de la vida cotidiana y convertirse en un auténtico centro de formación social (Colleldemont y Moreu, 2007; Ruiz, 2010). Paralelamente, se empezó a superar la forma positivista de hacer historia, incorporando enfoques como la microhistoria y la etnografía (Ruiz, 2006), lo que afectó a la concepción del museo, surgiendo la promoción de museos abiertos, democráticos y conectados con su contexto (Ruiz, 2006).

En términos de investigación, en el siglo XXI ha habido un creciente interés por recuperar el patrimonio educativo en sus distintas manifestaciones. De hecho, los estudios sobre aspectos materiales de la educación han vivido un importante auge en los últimos años (Sureda y Barceló, 2021), reflejándose en el número de iniciativas museísticas. Este crecimiento institucional ha ido acompañado por una sólida producción académica universitaria, consolidándose un cuerpo epistemológico robusto (Álvarez, 2018). El progresivo reconocimiento académico y museístico del patrimonio educativo, sumado a las transformaciones de la nueva museología, ha generado un contexto para repensar el papel de estos espacios. En este sentido, el objetivo de esta revisión sistemática es conocer cómo los museos pedagógicos pueden posicionarse como espacios de reflexión. Esto implica analizarlos no solo como lugares de conservación y exhibición, sino también como entornos capaces de activar memorias, suscitar diálogos intergeneracionales y generar pensamiento crítico en torno a las realidades educativas.

2. MÉTODO

La realización de este estudio se ha llevado a cabo mediante una revisión sistemática de la literatura, siguiendo el protocolo de la declaración PRISMA 2020 como marco de referencia, hecho que permite profundizar en el estado de la cuestión garantizando la reproducibilidad, buscando, sintetizando y analizando críticamente los datos sobre un tema (Siddaway *et al.*, 2019; Zoltowski *et al.*, 2014). Se ha seguido un conjunto de fases que han permitido identificar el fenómeno de estudio (*problem formulation*), acceder a la información mediante estrategias de búsqueda (*data collection*), recopilar y evaluar la información (*data compilation and evaluation*), analizar la información recogida (*data analysis*) y elaborar conclusiones (*reporting findings*). Al seguir el modelo de PRISMA, cuya eficacia ha sido demostrada para el análisis de grandes volúmenes de información de las ciencias sociales (García-Peñalvo, 2022), se describe el proceso de selección, asegurando la fiabilidad de los resultados obtenidos (Moher *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021).

2.1. Criterios de elegibilidad

Para garantizar la calidad de los documentos seleccionados, se definieron criterios específicos de inclusión y exclusión (tabla 1). Se incluyeron estudios que abordaran explícitamente los museos pedagógicos en el ámbito de la educación, publicados desde el año 2000 en revistas, libros o capítulos de libro. Paralelamente, se excluyeron aquellos documentos que no centraban su análisis en los museos pedagógicos, así como tesis, reseñas y textos de fuentes poco fiables.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos

Criterios de inclusión	Temática	El título, el resumen o las palabras clave contienen alguno de los términos utilizados en la ecuación de búsqueda.
	Tipología	Artículos de revista, libros y capítulos de libro.
	Área de investigación	Materias relativas a la educación y las ciencias sociales, atendiendo a descriptores como <i>Social Science, Educational Sciences, Education Educational Research, Psychology and Education</i> .
	Año	Publicaciones desde el 2000 hasta el 2024 (ambos incluidos).
	Idioma	Inglés, castellano y catalán.
Criterios de exclusión	Tipología	Tesis doctorales, reseñas, trabajos académicos y textos provenientes de fuentes poco fiables.
	Duplicación	Documentos duplicados a causa del uso de diferentes bases de datos.
	Contenido	Publicaciones que tratan cuestiones como los museos y la educación, sin estudiar explícitamente el caso de los museos de la educación.
		Publicaciones que tratan los museos escolares, sin que estos partan del patrimonio histórico-educativo.
		Publicaciones sobre investigaciones histórico-educativas que parten del patrimonio material albergado en algún museo pedagógico, sin ofrecer una perspectiva sobre el papel que cumple dicho museo pedagógico.
General	Cualquier documento que no cumpla con los criterios de inclusión mencionados anteriormente.	

2.2. Fuentes de información y estrategias de búsqueda

Con el objetivo de responder a cómo los museos pedagógicos pueden convertirse en espacios de reflexión, se diseñó una ecuación de búsqueda. Tras realizar una búsqueda preliminar, se evidenció una notable escasez de publicaciones que trataran la relación entre los museos pedagógicos y la reflexión, obteniendo un número limitado de resultados. Por ello, se optó por construir una ecuación de búsqueda más amplia basada en sinónimos y operadores booleanos: («Museo* pedagógico*» OR «Museo* de educación» OR «Museo* de la educación» OR «Museología de la Educación» OR «Museo de historia de la educación» OR «Museo escolar» OR «Pedagogical museum» OR «School museum» OR «Museum of Education»). Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo que permitió examinar la manera en la que estos museos se vinculaban con su potencial como espacios de reflexión. La búsqueda de la literatura científica se realizó en Scopus, ERIC, Web of Science (WoS) y Dialnet (tabla 2), que fueron seleccionadas debido a su prestigio y rigurosos estándares de calidad (Codina, 2022).

Tabla 2
Estrategias de búsqueda

Bases de datos	Ecuación de búsqueda	Resultados	Fecha
Scopus	(«Museo* pedagógico*» OR «Museo* de educación»	255	01/01/2025
ERIC	OR «Museo* de la educación» OR «Museología de la Educación» OR «Museo de historia de la educación»	2	01/01/2025
Web of Science	OR «Museo escolar» OR «Pedagogical museum» OR	241	01/01/2025
Dialnet	«School museum» OR «Museum of Education»)	720	01/01/2025

2.3. Proceso de selección de estudios y extracción de datos

Durante la revisión, se evaluó la elegibilidad según los criterios de inclusión y de exclusión predefinidos en: i) cribado inicial aplicando los criterios de inclusión; ii) examen detallado de los textos completos para excluir aquellos que no cumplieran los criterios de contenido. Se excluyeron las publicaciones cuyo contenido abordaba aspectos relacionados con los museos y la educación sin que su objeto de estudio se centrara explícitamente en los museos de la educación. Asimismo, se descartaron aquellos que trataban los museos escolares, pero no consideraban el patrimonio histórico-educativo en su análisis. Finalmente, se excluyeron las investigaciones histórico-educativas que, si bien tomaban como referencia el patrimonio material conservado en algún museo, no aportaban reflexiones sustantivas sobre la función de este.

En línea con los principios de transparencia y reproducibilidad, se documentaron y describieron las fases del proceso de selección y evaluación de los estudios; y se aplicó la evaluación del riesgo de sesgo ROBIS (Whiting *et al.*, 2016), evaluando posibles sesgos en la selección, extracción y síntesis de estudios (tabla 3).

Tabla 3

Valoración del riesgo de sesgo el modelo ROBIS en la revisión sistemática

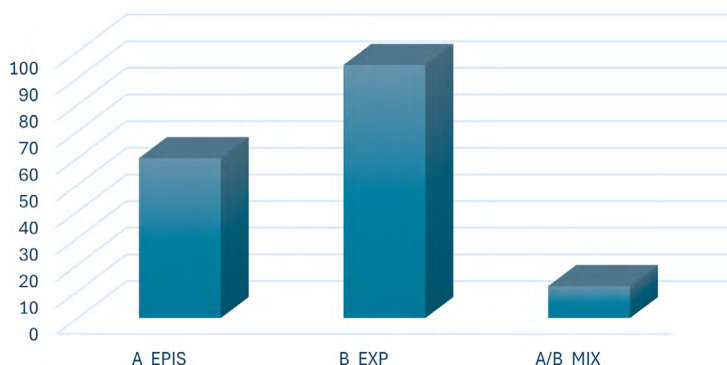
Ámbito	Valoración ROBIS	Explicación
Sesgo en la identificación de los estudios	Bajo riesgo de sesgo	La búsqueda se realizó mediante una estrategia amplia y sistemática en bases de datos relevantes. La escasez inicial de estudios no sugiere sesgo significativo.
Sesgo en la selección de los estudios	Bajo riesgo de sesgo	Los criterios de inclusión y exclusión fueron claros y se aplicaron de manera consistente, aunque algunos estudios potencialmente relevantes pudieron haber sido excluidos.
Sesgo en la extracción y manejo de los datos	Moderado riesgo de sesgo	La extracción de datos se realizó mediante una matriz de documentación, pero no se llevaron a cabo procedimientos de verificación como la revisión por múltiples evaluadores.
Sesgo en la síntesis y presentación de los resultados	Bajo riesgo de sesgo	El análisis cualitativo de los documentos se realizó en el marco de unas categorías temáticas que permitieron clasificar y ordenar la información.

2.4. Métodos para la síntesis de información y análisis documental

Para la sistematización de la información, se elaboró una matriz de datos como herramienta de documentación, donde se recogió: autor/es, año, título, tipología, editorial o revista, y resumen. Además, se señaló a qué categoría pertenecía cada documento: a) Epistemológicos y conceptuales (A_EPIS) —abordaban la temática desde una perspectiva teórica— y b) Experiencias prácticas (B_EXP) —abordaban la temática partiendo de actividades, proyectos o experiencias—. Se consideró una tercera categoría (A/B_MIX) que suponía una hibridación de las anteriores, para recoger aquellas investigaciones que, aun centrándose en actividades que ofrecía un museo, contaban con una gran fundamentación teórica (tabla 4, Anexo 1).

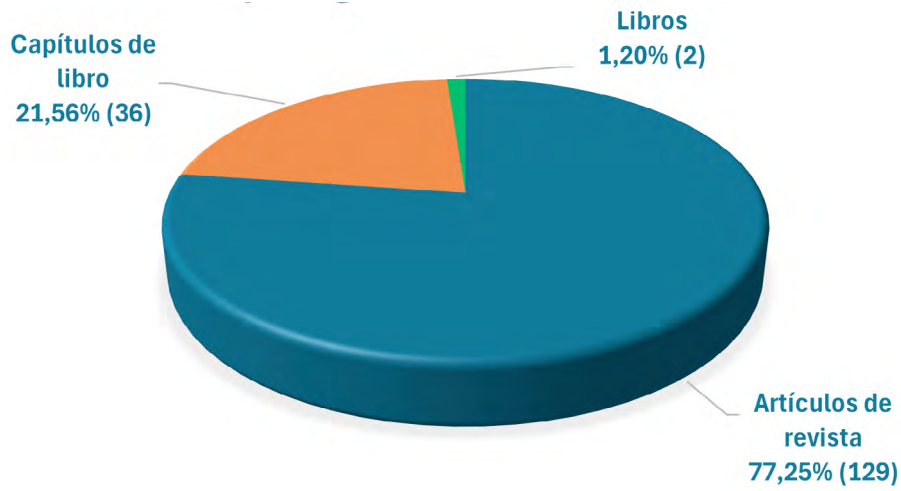
Estos dos grandes bloques se encontraron ligeramente equilibrados. De un total de 167 documentos (consultar anexo), 60 correspondían a A_EPIS y 95 pertenecían a B_EXP. Los 12 documentos restantes pertenecían a A/B_MIX (figura 1). El proceso concluyó con un total de 167 documentos seleccionados, de los cuales 129 fueron artículos de revista (77.25%), 36 capítulos de libro (21.56%) y 2 libros (1.20%) (figura 2). Todos los documentos fueron publicados entre los años 2000 y 2024, encontrando más de la mitad de la muestra publicada entre 2017 y 2024 (figura 3).

Figura 1. Categorías documentales



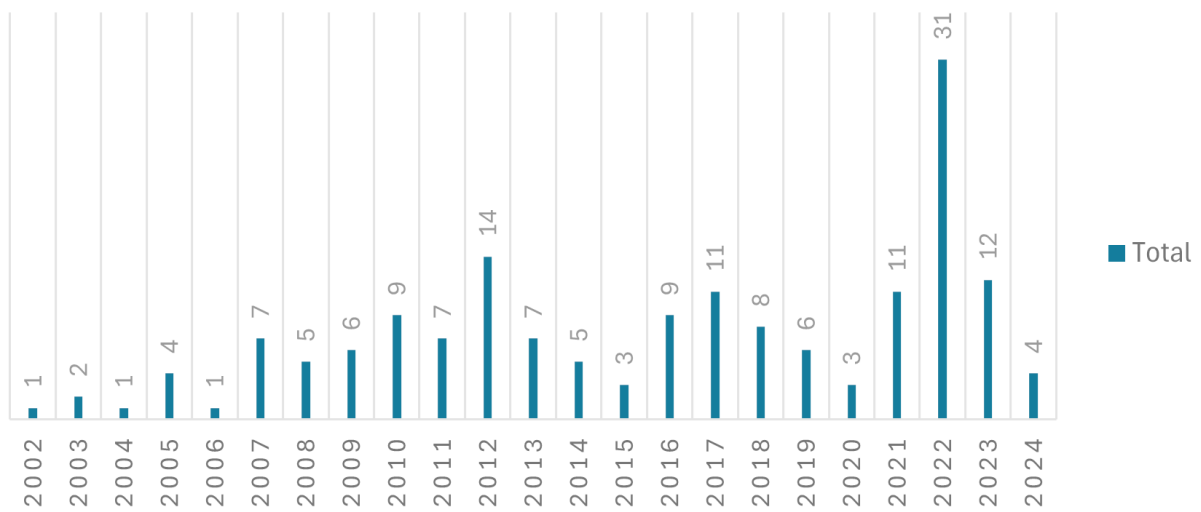
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Tipología de documentos



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Año de publicación



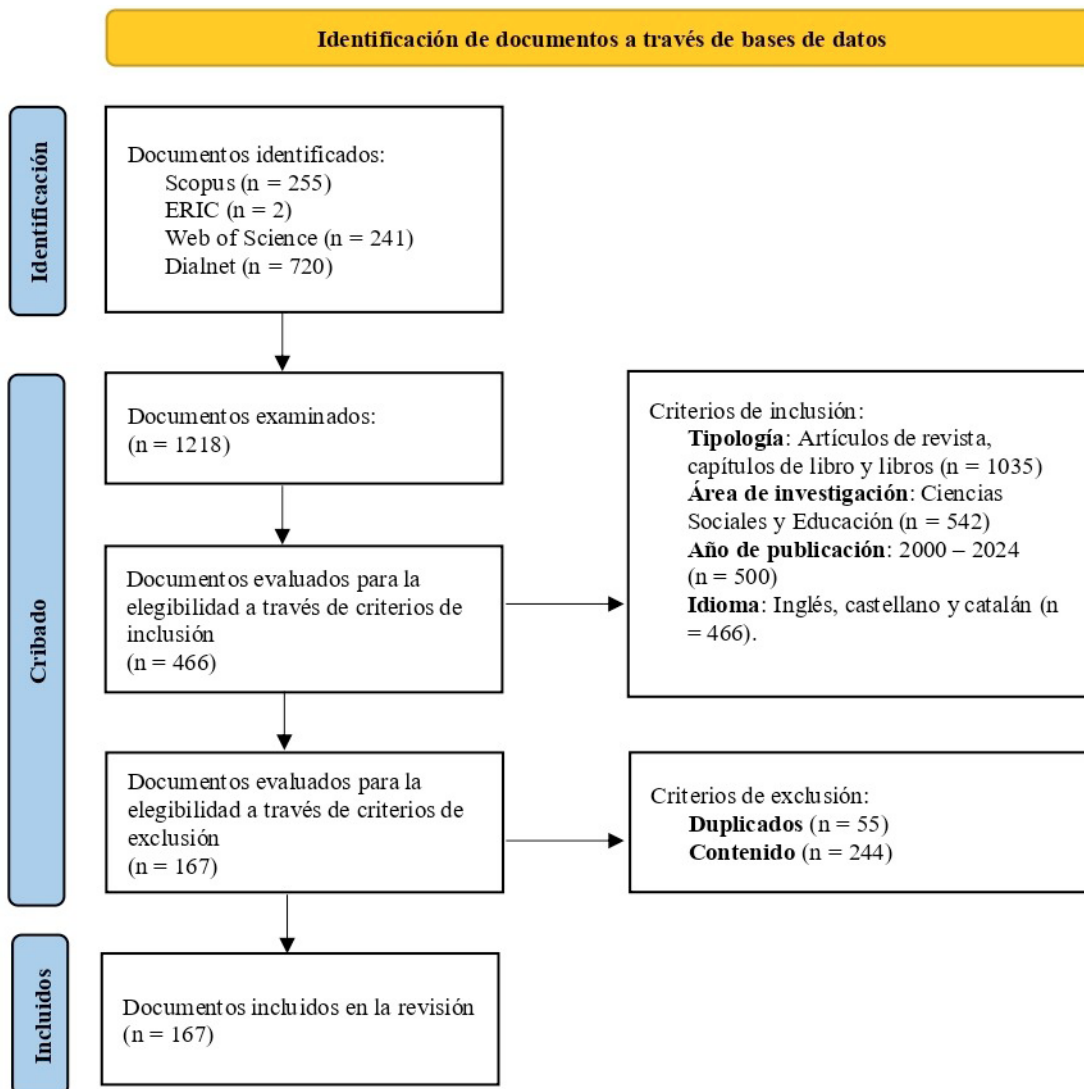
Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Documentos seleccionados

El diagrama de flujo (figura 4) ilustra la identificación, selección y exclusión de los estudios. Se seleccionaron 167 documentos para el análisis, los cuales cumplieron con los requisitos metodológicos y temáticos definidos.

Figura 4. Diagrama de flujo

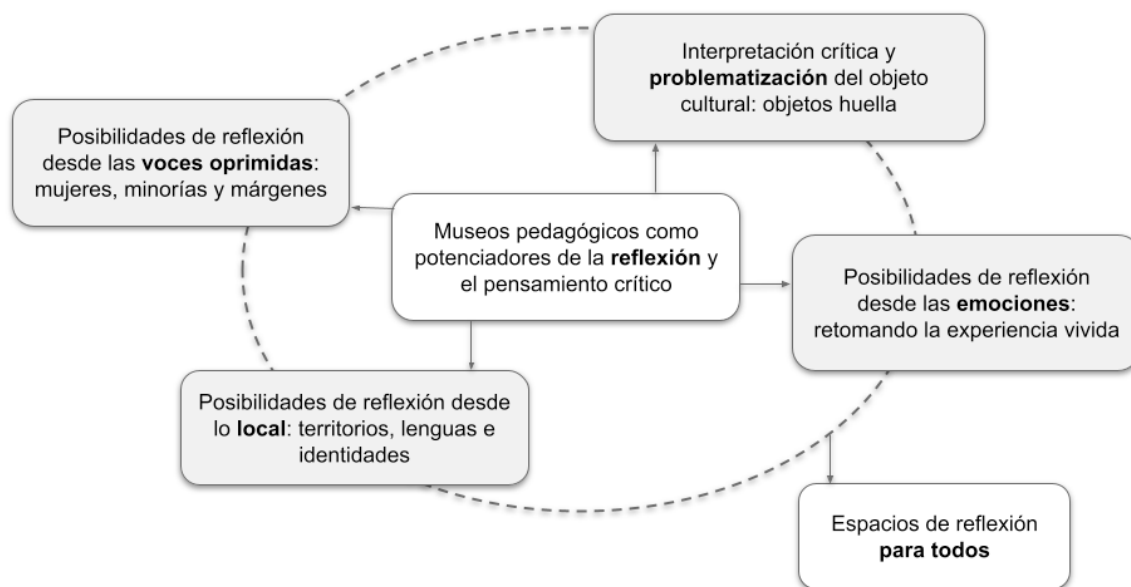


Fuente: elaboración propia.

3.2. Síntesis de los resultados obtenidos en los documentos analizados

A partir del análisis de contenido, se han hallado seis categorías temáticas (figura 5).

Figura 5. Categorías temáticas emergentes del análisis de contenido documental



Fuente: elaboración propia.

3.2.1. Los museos pedagógicos como potenciadores de la reflexión y el pensamiento crítico

Con la aproximación de los museos pedagógicos a la nueva museología, el camino sigue un objetivo prioritario: «dirigir la mirada del público hacia el pasado, para reflexionar críticamente sobre el presente y proyectar la educación del futuro» (Álvarez *et al.*, 2012, p. 157). Esto ha implicado proponer nuevas temáticas como las relaciones simbólicas en la escuela, las emociones, los sentimientos, la memoria, la reconstrucción crítica de la escuela, los momentos y maestros silenciados por intereses políticos, las minorías, la mujer, el obrerismo o la cultura popular (Miquel y González, 2022). Aunque el acercamiento hacia la nueva museología no sea equivalente a una museología crítica, se ha compartido este carácter reflexivo, el cual aceptará el museo como un lugar de contacto y conflicto (Reyes, 2013).

En el ámbito educativo, el museo posee un potencial interpretativo que va más allá de la exposición de objetos. El mobiliario escolar, los materiales didácticos, los testimonios, libros y cuadernos constituyen huellas cargadas de significado. Estos recursos pueden convertirse en vehículos de pensamiento si el visitante se aproxima desde una disposición reflexiva y crítica (Martín, 2010); de manera que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se origina una oportunidad para generar conocimiento mediante la conexión entre ideas y la interiorización de experiencias (Álvarez, 2010a). Esto sitúa al museo como un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de interpretación, ayudando a repensar el papel de la educación en la sociedad (Brunelli, 2015) y entendiéndolo propiamente como un espacio para construir narrativas políticas e históricas en el que repensar la figura del maestro como sujeto histórico y activo en la producción de significados (Noguera y Herrera, 2004).

El museo constituye entonces un lugar donde la memoria puede ser cuestionada y situada más allá del homenaje monumental. Gracias a la tensión que puede generarse entre lo retrospectivo y lo prospectivo (Reyes, 2011), adquiere una potencia transformadora que activa nuevas formas de hacer memoria, con un esfuerzo por «situar la memoria en un lugar diferente al de la construcción de monumentos» (Herrera y Ojeda, 2009, p. 96) y convertirse en un «escenario de reflexión y pensamiento a propósito de los sentidos y significaciones presentes, la relevancia de construir ciertas colecciones y la posibilidad de hacer historia de la pedagogía» (Herrera y Ojeda, 2009, p. 91).

Esto abre la reflexión sobre prácticas y estructuras simbólicas de la historia de la educación (Manterola *et al.*, 2023), en tanto que la representación de aulas del pasado permite analizar cómo ciertos entornos escolares respondían a lógicas de control, disciplina y adoctrinamiento (Ayllón *et al.*, 2016). Estos espacios proyectan interrogantes, invitando a los visitantes a pensar en cómo se formaron generaciones anteriores (Almeida y Ruano, 2013) y ofreciendo experiencias en las que memoria e identidad se entienden como construcciones abiertas al diálogo y a la resignificación (Depaepe, 2022), posibilitando un trabajo de interpretación desde la relectura del pasado (Mogarro, 2013). Ante esto, el museo debe, entre otros aspectos, fomentar el razonamiento buscando cautivar y provocar actitud reflexiva para «una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la autoconstrucción del conocimiento y de la reflexión» (Álvarez, 2010b, p. 159).

Mientras algunos museos ya incorporan la reflexión intergeneracional (Herrero, 2014), la tarea de un museo pedagógico permanece incompleta si en ese proceso reflexivo no se integran debates e ideas de la ciudadanía (Colleldemont *et al.*, 2022), pues es la comunidad quien construye su identidad mediante la interpretación crítica del pasado. Este ejercicio es un proceso activo, basado en la escucha y la conversación compartida (Colleldemont *et al.*, 2022). Releer el pasado desde el presente permite entender cómo el ayer sigue impregnando las dinámicas actuales, lo que implica enseñar de dónde venimos, qué procesos han configurado nuestra experiencia educativa y cómo estos influyen en el presente y el futuro (Álvarez y Rebollo, 2022).

La reflexividad ha sido materializada mediante experiencias didácticas tanto nacionales como internacionales orientadas a la reflexión y al intercambio de conocimientos. Entre los ejemplos internacionales destaca una experiencia en Turín, donde se trabajó la reflexión analizando edificios escolares y sus vínculos con contextos ideológicos (Pizzigoni, 2022); el Museo dell'Educazione dell'Università di Padova, que apostó por una reflexión democrática del pasado proyectando nuevas trayectorias educativas (Callegari, 2022); o el Museo Escolar dos Marrazes en Portugal, que documentó el impacto de la pandemia en la educación (Sampaio y Brites, 2022). A nivel nacional encontramos el caso del Museo Pedagógico de Galicia, que expone la evolución educativa desde una propuesta flexible que facilita la incorporación de nuevas interpretaciones (Rodríguez, 2022); las iniciativas del Museo Complutense de la Educación, impulsando el análisis crítico del cine como herramienta pedagógica (Santiesteban y del Rey, 2022); o el Museo Pedagógico Virtual Vivo de la Universidad Autónoma de Madrid, que ha invitado a analizar críticamente el currículo (Paredes, 2010). Todas ellas confirman el potencial del museo como espacio de aprendizaje, diálogo y reconstrucción colectiva del pasado educativo.

3.2.2. Interpretación crítica y problematización del objeto cultural: objetos huella

Si bien existen iniciativas que avanzan en esa línea, recomponer la memoria educativa, reconstruir representaciones históricas y aprender dialogando siguen siendo retos poco explorados en muchos museos pedagógicos (Álvarez, 2010a). Por ello se hace necesario pasar a una interpretación controvertida, polifónica, donde se problematicen los elementos que se representan para que las narrativas de los

visitantes aporten visiones complementarias poniendo en duda el discurso oficial (Reyes, 2013). De este modo, la participación de todos se convierte en un eje fundamental para conocer las aportaciones y reflexiones sobre el objeto como un elemento cuestionable y problemático (Reyes, 2013). Las estrategias de participación serán diferentes en función del público al que se tenga que cautivar (Álvarez y Rebollo, 2022; Rodríguez, 2022).

Bajo este paraguas, surge un elemento que debe ser analizado: los objetos huella. Estos, según Reyes (2013), son piezas patrimoniales valiosas para la lectura crítica del pasado. Este concepto, anteriormente planteado por Sacchetto —quien destacaba la necesidad de «hacer hablar» a estos objetos para descifrar su significado— y, posteriormente, por Escolano, quien los definía como objetos cargados de signos y significados que expresaban la tradición pedagógica (Álvarez, 2018), lejos de ser neutrales, tienen un papel activo en la transmisión de valores e ideologías y permiten desvelar silencios de la intrahistoria educativa (Ramos y Rabazas, 2024). Tal es el caso de la «señal» de los Hermanos de La Salle, que condensa la pedagogía del control y la obediencia, encarnando lo que Foucault denominó como «cuerpos dóciles» (Dávila y Naya, 2023). Analizar estos objetos permite reconstruir la historia escolar, y visibilizar aquello silenciado. Santacana y Llonch (2012, citados por Reyes, 2013) afirman que no es suficiente con hacer un análisis morfológico y funcional, sino que se requieren análisis sociológicos y/o histórico-culturales para profundizar tanto en las relaciones sociales y las desigualdades que podía reflejar el objeto huella, como en el vínculo que este tenía con el momento histórico en el que se utilizaba.

3.2.3. Posibilidades de reflexión desde las voces oprimidas: mujeres, minorías y márgenes

Una de las funciones educativas del museo es contribuir a una construcción crítica de las identidades. Según esto, resulta evidente que deberán resurgir aquellas voces que han intervenido en el proceso, pues solo así la memoria podrá convertirse en un aprendizaje compartido (Álvarez y Rebollo, 2022; CollelIdemont *et al.*, 2022). Las tendencias actuales de museos participativos fomentan el aprendizaje en entornos en los que confluyen las voces tanto de las mayorías como de las minorías (Ascenzi *et al.*, 2021), democratizando así las narrativas del pasado. Estas cuestiones permitirán «identificar, conservar y promover la reflexión sobre un patrimonio para la comunidad y que mira a la comunidad» (CollelIdemont *et al.*, 2022, p. 107).

Los resultados de diversas experiencias museísticas manifiestan el potencial del museo pedagógico como espacio de reconstrucción de memorias, visibilizando a las mujeres y a las minorías tradicionalmente excluidas en narrativas oficiales. En relación con las mujeres, el Museo Pedagógico de Otones de Benjumea evidenció cómo la educación diferenciada por sexos reforzaba estereotipos de género (Cerezo y Cerezo, 2018). Asimismo, el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla ha abordado la historia de la educación femenina mediante exposiciones desde una perspectiva crítica pero no victimista (Rebollo, 2015), integrando patrimonio, análisis de contenidos y experiencias intergeneracionales (Rebollo, 2016, 2021). También encontramos propuestas como las piezas del mes seleccionadas sobre la mujer en la Institución Libre de Enseñanza del Museo Pedagógico de la Fundación Sierra Pambley (Centeno, 2018), la formación de la infancia femenina en los cuadernos escolares del CEMUPE (Parra *et al.*, 2023) y la problematización de la persistencia de la desigualdad de género en el Museo Complutense de la Educación (Revuelta y Casas, 2024).

Sin embargo, esta visión polifónica requiere la inclusión de otros colectivos. En efecto, los grupos minoritarios que han sido desplazados destacan en experiencias como el programa Memorias desde la marginalidad del Museo de la Educación Gabriela Mistral (Chile), que rescata relatos de grupos históricamente excluidos como la infancia marginal, las personas con problemas de salud mental y los familiares de desaparecidos (Orellana, 2012). En Argentina, el Museo de las Escuelas ha mostrado cómo los

pueblos indígenas y afrodescendientes fueron invisibilizados en el proceso de construcción del imaginario nacional cuando a fines del siglo XIX comenzó a construirse la «Argentina blanca», con contenidos escolares o ilustraciones en los libros (Linares *et al.*, 2017). Estas propuestas permiten comprender cómo las instituciones educativas han reproducido estructuras de poder y exclusión, y abren posibilidades para una museografía inclusiva que ponga en valor memorias plurales.

3.2.4. Posibilidades de reflexión desde lo local: territorios, lenguas e identidades

En el contexto posmoderno, los museos de la educación se han convertido en meros almacenes inaccesibles de objetos educativos (Braster, 2009). Frente a esta pérdida de sentido, surge una nueva mirada, activando procesos de aprendizaje y diálogo crítico. Así, surge el interés por fomentar la participación, el intercambio de perspectivas y la reflexión crítica. Según Hourdakis e Ieronimakis (2020, p. 106), «el museo que exhibe el aprendizaje a lo largo de la vida representa diferentes culturas/identidades y nos motiva a otorgarles nuestro propio significado», entendiendo que la educación patrimonial es clave en la cohesión identitaria (Borghi *et al.*, 2023). A raíz de ello, cabe destacar que la dimensión de «lo local» es un nido de posibilidades para trabajar en estos espacios museísticos, ya que al recrear la memoria escolar se trabaja el concepto de la propia identidad (Ramos y Rabazas, 2024).

Muchos de los museos pedagógicos nacen del afán de querer contribuir a la historia escolar de su localidad, como es el Museo de la Laguna (Vega *et al.*, 2008, 2013), el Museo Pedagógico de Aragón (Juan, 2008, 2012), el Hezkuntzaren Museoa UPV/EHU (Dávila y Naya, 2014), el Museo Pedagógico de Galicia (Castro, 2011), el Museu Pedagógico de Lamego (Almeida, 2016) o el Museo della scuola e dell'educazione popolare de la Università degli Studi del Molise (Andreassi y Barausse, 2022). En este sentido, a nivel regional, los museos pedagógicos contribuyen a la formación de identidades nacionales y locales (Almeida, 2016; Braster, 2009).

Los museos pedagógicos desempeñan un papel crucial en la construcción y transmisión de identidades colectivas. Como señala Hernández (2016), un museo debe concebirse desde su contexto socioeducativo de origen, con objetos y relatos como representaciones simbólicas de quienes los crearon y utilizaron, revelando modos de vida, aspiraciones y estructuras culturales.

Los recorridos que ofrecen museos como el Hezkuntzaren Museoa UPV/EHU asumen la responsabilidad de preservar y reinterpretar la historia educativa desde una perspectiva local (Dávila y Naya, 2014, 2022). Dichos discursos expositivos permiten reflexionar sobre la relación entre lengua, poder y educación, y sobre cómo los procesos de normalización lingüística sirven como herramienta de afirmación identitaria.

3.2.5. Posibilidades de reflexión desde las emociones: retomando la experiencia vivida

Al activar miradas sensibles para atender lo que preocupa socialmente (Colleldemont *et al.*, 2022), el museo opera en un plano interactivo (Álvarez y Rebollo, 2022) donde se contribuye a conformar la identidad. Pensar y sentir son dos ejes claves, atendiendo al sentimiento y la nostalgia de revivir la escuela, y a la razón, la lógica y el rigor científico en la aplicación del método histórico (Martín, 2007).

Dado lo anterior, la difusión del patrimonio histórico-educativo implica la vivencia de experiencias y emociones (Álvarez, 2010a; Guerra, 2022; Hernández, 2016). Así, la experiencia museística se configura como proceso integral en donde pensar y sentir se entrelazan, generando procesos de aprendizaje significativo, puesto que la comprensión del patrimonio histórico-educativo supone abarcar procesos de análisis e interpretación, de evocación, deseo, memoria y afecto (Álvarez, 2010a), tratando de ofrecer vivencias museísticas que interpelen emocionalmente al visitante (Ortiz y Álvarez, 2016).

En definitiva, la visita a un museo no se limita a un recorrido físico; es una vivencia multisensorial y afectiva con objetos que pueden llegar a «atrapar» al visitante (Mañas y López, 2021), de modo que esta dimensión emocional se convierte en un motor de reflexión sobre la educación y su historia. Los expertos se preguntan si es posible unir esta doble vertiente etnográfica y emocional con una tercera, de carácter pedagógico, que favorezca una reflexión crítica sobre el pasado escolar, la recuperación de la memoria educativa y una proyección cívica del patrimonio (Agulló y Juan, 2016). La respuesta es afirmativa; pues los museos pedagógicos pueden y deben ser espacios donde la emoción, la razón y la conciencia histórica se articulen para ofrecer un discurso a favor del compromiso social que subyace en estos espacios.

3.2.6. Espacios de reflexión para todos

En un contexto en el que los museos pretenden responder a necesidades vinculadas a valores (Ascenzi *et al.*, 2021), resulta paradójico que, a pesar de su potencial transformador y crítico (Miquel y González, 2022), todavía no hayan encontrado la forma de comunicarse con el público (Álvarez, 2010a). De ahí, se pretende retomar el servicio social de estos museos para ponerlo al servicio de la comunidad (Hernández, 2016). Para lograrlo, es fundamental garantizar condiciones básicas de accesibilidad e inclusividad que aseguren el disfrute de todos los ciudadanos (Hernández, 2016).

En primer lugar, encontramos diversas experiencias museísticas que muestran un compromiso firme con su comunidad. Un ejemplo es el Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca de la Università degli Studi di Macerata, que refleja un modelo de apertura de la universidad y de la investigación hacia la sociedad, promoviendo el valor del patrimonio educativo. Esta institución ha logrado incrementar su visibilidad mediante la colaboración con autoridades locales, asociaciones culturales y eventos como el festival literario Macerata Tells Stories (Ascenzi *et al.*, 2021). En la misma línea, el Museo Pedagógico de la Universidad de Sevilla ha orientado su actividad desde su inserción en una Facultad de Educación hacia la proyección social del patrimonio, partiendo de la necesidad de sensibilizar a la ciudadanía para convertirla en agente activo en la protección, conservación y difusión del legado escolar (Rebollo, 2014). El Museo del Niño en Castilla-La Mancha, concebido como un museo de y para la sociedad, se presenta como un espacio donde las personas pueden revivir emociones, recuerdos y vivencias, fomentando la empatía cultural (Peralta, 2016). En esta misma dirección, el Museo Escolar de Puçol se configura como un espacio comunitario construido «de abajo hacia arriba», donde converge lo técnico y lo vivido (Martínez y Tristán, 2023).

En segundo lugar, encontramos prácticas en las que los museos pedagógicos se han abierto al público general buscando vínculos entre distintos sectores sociales. Ejemplos internacionales los encontramos de la mano del Museo de la Educación Gabriela Mistral en Chile, apostando por abrir espacios mediante el proyecto Vitrinas Abiertas (Venegas, 2022); y el College Museum del Maritzburg College, en Sudáfrica, ofreciéndose como herramienta comunitaria en entornos escolares, proyectando un relato identitario que actúa como «un libro abierto al mundo» (Marwick, 2010, p. 36). En el ámbito nacional, sobresale el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca, donde se llevó a cabo un programa formativo para personas mayores, reconociendo su papel en la preservación de la memoria histórica y en la generación de conocimiento (Martín y Vega, 2009).

En tercer lugar, se encuentran experiencias de inclusión que revelan el compromiso de los museos pedagógicos por generar entornos accesibles, diversos y sensibles a las necesidades de distintos colectivos. Un ejemplo significativo es la experiencia desarrollada en 2021 por el Hezkuntzaren Museoa UPV/EHU, dirigida a personas con Alzheimer (Amunarriz *et al.*, 2023). En el ámbito universitario, también destaca el Museo Complutense de la Educación, que ha impulsado iniciativas de participación en

proyectos académicos orientados a la inclusión de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y discapacidad intelectual leve (Del Rey *et al.*, 2022; Sanz *et al.*, 2017).

Todas estas experiencias subrayan la capacidad de estos museos para convertirse en lugares inclusivos donde todas las personas, independientemente de su edad, origen o condición, puedan participar en las reflexiones colectivas. Al promover la reflexión educativa, la memoria y la identidad, los museos pedagógicos se configuran como agentes de cambio en un contexto en el que «necesitamos aspirar a sociedades que propicien la autonomía, la integración, la solidaridad y la participación plural y colectiva» (Álvarez y Rebollo, 2021, p. 34).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, los museos pedagógicos poseen un alto potencial para configurarse como espacios de reflexión, capaces de ir más allá de sus funciones tradicionales de conservación y exhibición. Esta revisión sistemática ha permitido analizar 167 documentos, evidenciando que los museos pedagógicos desempeñan un papel clave en la activación de memorias, la generación de pensamiento crítico, la problematización del sistema educativo, la promoción del diálogo intergeneracional y la participación ciudadana.

El análisis ha permitido identificar seis categorías temáticas, conformando una base desde la cual los museos pueden ejercer como agentes activos de reflexión: su potencial para la reflexión crítica, la interpretación del objeto cultural escolar, el reconocimiento de las voces históricamente silenciadas, la revalorización de lo local, las emociones para el aprendizaje y la memoria, y la apertura a la ciudadanía. A través de estos ejes, no solo se permite repensar el pasado educativo, sino que se abren caminos para cuestionar críticamente el presente y proyectar otros futuros posibles. Además, los hallazgos de la revisión destacan el papel de los museos pedagógicos en la construcción de identidades colectivas e individuales. Repensar la educación desde el patrimonio implica reconocer que los objetos que conservan, más allá de ser estampas del pasado, son huellas que permiten la reconstrucción, de modo que los museos dejan de ser lugares únicamente de conservación para convertirse en espacios formativos de sujetos críticos.

Fomentar el pensamiento crítico desde estos entornos contribuye a enriquecer las narrativas, evitando discursos etnográficos cerrados, reforzando la necesidad de que los museos pedagógicos se transformen en lugares de reflexión y aprendizaje para la ciudadanía (Merlo, 2022). El pensamiento crítico se plantea como una herramienta clave de transformación desde dentro, asumiendo el museo como lugar donde se estimula la memoria, la capacidad de análisis, el juicio argumentado y la sensibilidad hacia contextos históricos.

Gracias a la reconstrucción crítica, podemos interrogar la memoria colectiva, rescatando del olvido a maestras y maestros silenciados, a minorías, a mujeres y a historias de vida que no siempre han tenido un lugar en el relato oficial. Así, urge seguir creando proyectos que conecten con otras formas de entender el museo, de construir territorio, de repensarnos como docentes y como ciudadanía. Proyectos que nos inviten a cuestionar nuestras instituciones y a reimaginar los espacios públicos (Jové *et al.*, 2022), ya que, de este modo, los museos pedagógicos se encontrarán un paso más cerca de consolidarse como verdaderos espacios que nos conduzcan a la dulce —y en ocasiones incómoda— reflexión pedagógica.

FINANCIACIÓN Y RECONOCIMIENTO

Este artículo ha sido financiado en el marco del contrato FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU23/01721).

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló, M. C., y Juan, B. (2016). Materiales museísticos y ámbitos rurales valencianos pasados y presentes. *Aula* (22), 79-88. <https://doi.org/10.14201/aula2016227988>
- Almeida, A. J. (2016). Museo Pedagógico de Lamego. *Aula* (22), 133-148. <https://doi.org/10.14201/aula201622133148>
- Almeida, A. S., y Ruano, M. D. C. (2013). Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria. *Cabás* (10), 173-184. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.65.63.001>
- Álvarez, P. (2009). El Museo Pedagógico Andaluz como catedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía. *Foro de Educación* (11), 275-286. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544586020>
- Álvarez, P. (2010a). El conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía en Internet a través del museo pedagógico andaluz. *Cabás* (03), 29-52. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.46.77.001>
- Álvarez, P. (2010b). Nuevo concepto de los museos de educación. En J. Ruiz (Coord.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio* (pp. 139-168). Biblioteca Nueva.
- Álvarez, P. (2018). Mapeo de la museología de la educación en España: aproximación al estado de la cuestión. *História da Educação*, 22, 293-313. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75395>
- Álvarez, P. (Coord.) (2016). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Trea.
- Álvarez, P., Núñez, M., y Rebollo, M. J. (2012). Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás* (8), 157-176. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.13.21.001>
- Álvarez, P., y Rebollo, M. J. (2021). Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles. *História da Educação*, 25, e105032. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/105032>
- Álvarez, P., y Rebollo, M. J. (2022). Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el «menú» del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás* (28), 71-90. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.45.007>
- Amunarriz, I., Manterola, P. M., y Rodríguez, A. (2023). Recordando la escuela de ayer en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco: personas con alzheimer o demencia como audiencia. En *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma* (pp. 810-830). Dykinson.
- Andreassi, R., y Barausse, A. (2022). Il Museo della scuola e dell'educazione popolare (MUSEP) e il Ce.S.I.S (Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e

- della Letteratura per l'Infanzia) tra ricerca, terza missione ed educazione al pa. *Cabás* (28), 207-224. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.36.34.015>
- Ascenzi, A., Brunelli, M., y Meda, J. (2021). School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education: A case study from Italy. *Paedagogica Historica*, 57(4), 419-439. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>
- Ayllón, J. Á., Malmierca, R., y Nieto, Á. (2016). Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico. *Cabás* (16), 1-23. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.25.54.001>
- Borghi, B., Cuenca, J. M., y Gómez, I. (2023). For an inclusive history and heritage: Analysis of school-museum educational practices in Bologna. *Almatourism. Journal of Tourism, Culture and Territorial Development*, 13(24), 71-96. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-5195/12834>
- Braster, S. (2009). El Museo de la Educación del futuro: ocho metáforas. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días - XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 615-624). Universidad Pública de Navarra.
- Brunelli, M. (2015). The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy). *Educació i Història* (26), 121-141.
- Callegari, C. (2022). El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad. *Cabás* (28), 59-70. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.20.40.006>
- Castro, E. (2011). El Museo Pedagógico de Galicia. Memoria viva de la escuela gallega. *Cabás* (6), 113-126. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2011.15.58.001>
- Castro, E. (2013). La memoria de la escuela como recurso educativo. El caso del Museo Pedagógico de Galicia-MUPEGA. *Cuestiones Pedagógicas* (22), 103-116. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9827>
- Centeno, P. (2018). La Sala Cossío: el Museo Pedagógico de la Fundación Sierra Pambley. *Cabás* (20), 212-221. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.89.33.014>
- Cerezo, J. F., y Cerezo, M. Á. (2018). El Museo Pedagógico «La última escuela» de Otones de Benjumea (Segovia). *Cabás* (19), 138-152. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.23.13.011>
- Cerezo, J. F., y Cerezo, M. Á. (2016). El museo pedagógico de Otones: una experiencia rural en la difusión del patrimonio educativo. *Aula*, 22, 53-68. <https://doi.org/10.14201/aula2016225368>
- Codina, L. (2020). How to do traditional or systematic bibliographic reviews using academic databases. *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://dx.doi.org/10.14201/orl.22977>
- Colleldemont, E., Casanovas, J., Flores, I. C., Cercós, R., Padrós-Tuneu, N., y Simó-Gil, N. (2022). El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica. *Educació i Història: revista d'història de l'educació* (39), 95-123. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/405379>
- Colleldemont, E., y Moreu, Á. C. (2007). El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos. *Historia de la Educación* (26), 471-482. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/754>
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2014). El museo de la educación de la Universidad del País Vasco: espacios histórico-educativos. En *Patrimonio y educación: una propuesta integradora* (pp. 35-42). Junta de Andalucía.

- Dávila, P., y Naya, L. M. (2022). Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabás* (28), 187-206. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.42.45.014>
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás* (30), 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Del Rey, J., y Santiesteban, A. (2022). El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras. *Cabás* (28), 91-112. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.77.55.008>
- Depaepe, M. (2022). The fragile boundary between «education» and «educationalisation»: some personal reflections on the often exaggerated educational aspirations of museums. *Historia y Memoria de la Educación*, 15(15), 389-419. <https://doi.org/10.5944/hme.15.2022.32106>
- Escolano, A. (2012). La educación en las exposiciones universales. *Cuestiones Pedagógicas* (21), 147-170.
- García, Á. (1985). *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. ICE de la Universidad de Salamanca.
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Developing robust state-of-the-art reports: Systematic Literature Reviews. *Education in the Knowledge Society*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- Guerra, J. I. (2022). Vega de Doña Olimpa y su Escuela-Museo. *Cabás* (28), 335-344. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.42.53.003>
- Hernández, J. M. (2016). Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía. *Aula* (22), 159-172. <https://doi.org/10.14201/aula201622159172>
- Hernández, F. (1994). *Manual de museología*. Síntesis.
- Herrera, C. X., y Ojeda, C. M. (2009). Memoria e historia: recuperar, reflexionar y formar desde el museo pedagógico colombiano. *Pedagogía y Saberes* (30), 91-98. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/1346>
- Herrero, B. F. (2014). La musealización del patrimonio histórico educativo en Zamora. *Cabás* (11), 85-103. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.46.94.001>
- Hourdakis, A., y Ieronimakis, J. (2020). «Exhibiting» lifelong learning in museums: The Museum of Education/Xeniseum as a space of civic understanding and social connectedness. *Academia* (18), 106-131. <https://doi.org/10.26220/aca.3219>
- Jové, G., Traver, J., y Bonastra, Q. (2022). Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història* (39), 213-237. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.279>
- Juan, V. M. (2008). *Museos pedagógicos. La memoria recuperada*. Gobierno de Aragón.
- Juan, V. M. (2012). El Museo Pedagógico de Aragón: un territorio para repensar y soñar la educación. *Cabás* (07), 89-93. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.52.21.001>
- Linares, M. C. (2017). La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910). *Revista Irice* (33), 11-35. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/872>
- López, J. D., Martínez, M. J., Moreno, P. L., y Sebastián, A. (2015). Patrimonio, cultura material e innovación docente: propuestas y experiencias. *Educació i Història* (26), 89-120. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.154>

- Manterola, P., Amunarriz, I., y Rodríguez, A. (2023). Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo. *Cabás* (30), 75-98. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.25.91.006>
- Mañas, J. A., y López, M. (2021). La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación. *Cabás* (26), 235-248. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.67.45.008>
- Martín, B. (2007). El museo pedagógico de la Universidad de Salamanca. *Foro de Educación*, 5(9), 349-358. <https://doi.org/10.14201/qp4esz48>
- Martín, B. (2010). Centro Propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca: CEMUPE: eslabón de unión entre nuestra historia educativa y los aprendizajes futuros. *Cabás* (04), 164-176. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2010.68.71.001>
- Martín, B., y Vega, L. (2009). Ampliando horizontes: la Universidad de la Experiencia participa en el Museo Pedagógico. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 625-636). Universidad Pública de Navarra.
- Martínez, R., y Tristán, M. (2023). El Museo Escolar de Puçol: un museo comunitario superviviente en el tiempo. *Cabás* (29), 209-226. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.62.14.010>
- Marwick, M. (2010). Setting up a school museum. *Yesterday & Today* (5), 97-106. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2010/n5a8>
- Mateo, J. (2017). El museo: un espacio educativo para la igualdad social. El caso pionero del Museo Pedagógico Nacional en España (1882-1941). *El Futuro del Pasado*, 8, 83-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2016.008.001.003>
- Merlo, G. (2022). Innovazione pedagogica e formazione storicoeducativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione. *Educació i Història* (39), 125-138.
- Miquel, A., y González, S. (2022). Museus pedagògics i Història pública. *Educació i Història* (39), 161-182. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.2>
- Mogarro, M. J. (2013). Património educativo e modelos de cultura escolar na história da educação em Portugal. *Cuestiones Pedagógicas* (22), 67-102.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moreno, P. L. (2015). Educational heritage historiography in Spain: a critical balance. *Educar em Revista* (58), 87-102. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43468>
- Moreno, P. L. (2022). El Museo Pedagógico Nacional y la renovación educativa en España (1882-1941). *Cadernos de História da Educação*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-102>
- Noguera, C. E., y Herrera, C. X. (2004). Proyecto Museo Pedagógico Colombiano. *Pedagogía y Saberes* (20), 109-112. <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys109.112>
- Orellana, M.^a I. (2012). Identidades y memorias en diálogo con la comunidad. *Cabás* (08), 78-89. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2012.95.54.001>
- Ortiz, J., y Álvarez, P. (2016). Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo. *Cabás* (15), 145-166. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.48.90.001>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.10.020>
- Paredes, J. (2010). Museo pedagógico virtual vivo. Un proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana. *Tendencias Pedagógicas* (16), 45-64.
- Parra, G., Cruz, J., y Martín, B. (2023). La formación de la infancia femenina reflejada en los cuadernos escolares del CEMUPE: la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música. *Cabás* (29), 55-76. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.97.75.004>
- Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: «construir» el museo escolar con el alumnado. *Cabás* (27), 1-20. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.56.002>
- Possamai, Z. (2021). Ferdinand Buisson and the emergence of pedagogical museums: clues of an international movement, nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 57(4), 381-399. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1643897>
- Ramos, S., y Rabazas, T. (2024). Patrimonio y educación. Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los Museos de Educación en España. *História da Educação*, 28, e128823. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/128823>
- Rebollo, M. J. (2014). El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias. *Cabás* (11), 215-216.
- Rebollo, M. J. (2015). Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo xx: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás* (13), 151-159. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.92.41.001>
- Rebollo, M. J. (2016). Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española. *Cabás* (15), 167-176. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2016.73.39.001>
- Rebollo, M. J. (2021). «Nosotras hacemos ciencia». Una exposición del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US. *Cabás* (25), 197-200. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.96.26.010>
- Revuelta, M., y Casas, M. (2024). El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación. *Cabás* (31), 259-273. <https://doi.org/10.1387/cabas.26160>
- Reyes, M. (2011). De la recuperación del patrimonio escolar a la formación del profesorado: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva. *Cabás* (5), 69-88. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2011.19.67.001>
- Reyes, M. (2013). El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad. *Cuestiones Pedagógicas* (22), 43-66.
- Rodríguez, L. (2022). Educar desde el museo. Experiencias en el Museo Pedagógico de Galicia. *Cabás* (28), 27-38. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.54.96.004>
- Ruiz, J. (2006). Historia y museología de la Educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación* (25), 271-290 <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11182>

- Ruiz, J. (2010). Los museos de Educación y la Historia de la Educación. En J. Ruiz (Coord.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio* (pp. 115-138). Biblioteca Nueva.
- Sampaio, G., y Brites, R. (2022). «Pandemia en la escuela»: una exposición para preservar la memoria de una época incómoda de la Historia de la Educación. *Cabás* (28), 225-238. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.70.51.016>
- Santiesteban, A., y Del Rey, J. (2022). Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo MB Cossío en tiempos de confinamiento. *Educació i Història* (39), 183-211.
- Sanz, C., Rabazas, T., Ramos, S., y Ruiz, E. (2017). Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso: el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». *RIDPHE_R*, 3(2), 272-288. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v3i2.9292
- Siddaway, A. P., Wood, A. M., y Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual Review of Psychology*, 70, 747-770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Sureda, B., y Barceló, G. (2021). The materiality of education: Heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020). *Educació i Història* (38), 105-133.
- Vega, A., Feliciano, L., Santos, J. D., y Cruz, V. (2013). El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna Recordar el pasado para valorar el presente. *Cabás* (10), 185-196. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.83.77.001>
- Vega, A., Santos, J., y Feliciano, L. A. (2008). El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna en el contexto actual de la museística pedagógica española. *Curriculum* (21), 185-196.
- Venegas, F. (2022). Vitrinas abiertas, el Museo de la Educación Gabriela Mistral: como espacio para construir junto a las comunidades educativas. *Cabás* (28), 135-144. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.29.74.010>
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P. T., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., Davies, P., Kleijnen, J., y Churchill, R. (2016). ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of Clinical Epidemiology*, 69, 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>
- Zoltowski, A. P. C., Costa, A. B., Teixeira, M. A. P., y Koller, S. H. (2014). Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 97-104. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100012>

FICHERO COMPLEMENTARIO DEL ARTÍCULO *LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS COMO ESPACIOS PARA LA REFLEXIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA*

Anexo

Listado y características de la muestra documental

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
1	Agulló, C. y Juan, B.	2016	Materiales museísticos y ámbitos rurales valencianos pasados y presentes	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	B_EXP
2	Almeida, A.J.	2016	Museu Pedagógico de Lamego	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	B_EXP
3	Almeida, A.S. y Ruano, M.C.	2013	Una mirada retrospectiva desde el museo escuela del CEP Las Palmas de Gran Canaria	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
4	Álvarez, C. y García, M.	2013	Un museo pedagógico en internet: diseño, desarrollo y evaluación	Artículo de revista	<i>Education in the knowledge society (EKS)</i>	B_EXP
5	Álvarez, P.	2009	El museo pedagógico andaluz como catedral virtual de la memoria histórico-educativa de Andalucía	Artículo de revista	<i>Foro de Educación</i>	B_EXP
6	Álvarez, P.	2010	El conocimiento y difusión del patrimonio histórico-educativo de Andalucía en internet a través del Museo pedagógico andaluz	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A/B_MIX
7	Álvarez, P.	2010	La difusión e interpretación del patrimonio cultural e histórico-educativo como tema de estudio en el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
8	Álvarez, P.	2011	La recuperación del patrimonio histórico-educativo. Museos de pedagogía, enseñanza y educación y posibilidades didácticas	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A_EPIS
9	Álvarez, P.	2012	El museo de educación como recurso didáctico mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	Artículo de revista	<i>Revista de Ciencias de la Educación</i>	A_EPIS
10	Álvarez, P.	2013	Educación en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los Museos de Pedagogía, Enseñanza y Educación	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A_EPIS

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
11	Álvarez, P.	2017	Una nueva mirada a la historia de la educación a través de los museos pedagógicos universitarios	Artículo de revista	<i>e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado</i>	A_EPIS
12	Álvarez, P.	2017	La interpretación patrimonial en el Museo Pedagógico Universitario: hacia una pedagogía de la estampa histórico-educativa	Artículo de revista	<i>RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo</i>	A_EPIS
13	Álvarez, P.	2008	Fotografías y sentimientos para un Museo Pedagógico. Análisis del desarrollo de una metodología participativa en la universidad desde una perspectiva comparada	Capítulo de libro	<i>Educación como respuesta a la diversidad: una perspectiva comparada</i>	B_EXP
14	Álvarez, P. y Rebollo, M.J.	2021	Transferencia del conocimiento patrimonial histórico educativo a través de los museos pedagógicos universitarios españoles	Artículo de revista	<i>História da Educação</i>	A_EPIS
15	Álvarez, P. y Rebollo, M.J.	2022	Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el «menú» del Museo Pedagógico de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
16	Álvarez, P. y Rebollo, M.J.	2022	Aprender el valor del patrimonio histórico-educativo. Enseñar a los futuros maestros o maestras a través del museo pedagógico universitario	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A/B_MIX
17	Álvarez, P. y Rebollo, M.J.	2017	Educación Patrimonial en museos de educación: Creación y recreación de estampas histórico-educativas	Capítulo de libro	<i>III Congreso Internacional de Educación Patrimonial</i>	A_EPIS
18	Álvarez, P. y Sáiz, J.M.	2021	El museo pedagógico: Escaparate cultural y laboratorio de aprendizaje sobre el patrimonio histórico educativo	Capítulo de libro	<i>El Patrimonio histórico educativo: Memorias de ayer y reflexiones de hoy</i>	A_EPIS
19	Álvarez, P., Núñez, M. y Rebollo, M.J.	2012	Viaje hacia una realidad inacabada: el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
20	Álvarez, P., Rebollo, M.J. y Chaves, M.C.	2023	Patrimonio histórico educativo en femenino: objetos y sensibilidades	Libro		A_EPIS

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
21	Amunarriz, I., Manterola, P. y Rodríguez, A.	2023	Recordando la escuela de ayer en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco: personas con alzheimer o demencia como audiencia	Capítulo de libro	<i>Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma</i>	B_EXP
22	Andreassi, R. y Barausse, A.	2022	El Museo de la Educación Escolar y Popular y el Ce.S.I.S, entre la investigación, la tercera misión y la educación patrimonial	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
23	Ascenzi, A., Brunelli, M. y Meda, J.	2021	School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy	Artículo de revista	<i>Paedagogica Historica</i>	B_EXP
24	Ascenzi, A., Brunelli, M. y Rampichini, E.	2019	Hygiene education and museums: Experiments and suggestions from a school museum	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	B_EXP
25	Asensi Díaz, J.	2016	El Museo de la Educación y su entorno cultural, educativo, lúdico y turístico	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	A/B_MIX
26	Asensi Díaz, J.	2018	El Museo de Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid	Artículo de revista	<i>Tendencias pedagógicas</i>	B_EXP
27	Ayllón, J.Á., Malmierca, R. y Nieto, Á.	2016	Violencia simbólica y educación: el aula de enseñanza primaria en el nacionalcatolicismo a través del museísmo pedagógico	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A_EPIS
28	Bautista, T. y Lucas, L.	2024	Una propuesta de diseño de museo escolar para la educación secundaria	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A/B_MIX
29	Bermeo, J.D., Paulson, J. y Charria, A.	2022	Schools as sites of memory: The Musealization of the Armed Conflict by Students and Teachers in Colombia	Capítulo de libro	<i>Critical Approaches to Heritage for Development</i>	B_EXP
30	Binet, C. y Sohler, M.	2018	La escuela de Bothoa, una escuela rural	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
31	Borghini, B., Cuenca, J.M. y Gómez, I.	2023	For an inclusive history and heritage. Analysis of school-museum educational practices in Bologna	Artículo de revista	<i>Almatourism</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
32	Borrajo, G.	2005	Museo Pedagógico de Galicia	Artículo de revista	<i>Cuadernos de Pedagogía</i>	B_EXP
33	Braster, S.	2009	El Museo de la Educación del futuro: ocho metáforas	Capítulo de libro	<i>El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días</i>	A_EPIS
34	Brunelli, M.	2019	«Non-places» of school memory. First reflections on the forgotten places of education as generators of collective school memory: Between oral history, public history and digital history	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	A_EPIS
35	Brunelli, M.	2015	The School Museum as a Catalyst for a Renewal of the Teaching of History of Education: Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
36	Brunelli, M. y Patrizi, E.	2011	School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	A_EPIS
37	Callegari, C.	2022	El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
38	Carreño, M.	2008	Los nuevos museos de educación, un movimiento internacional	Artículo de revista	<i>Encounters on education</i>	A_EPIS
39	Carrillo, I. y Collelledemont, E.	2007	Construir un museo pedagógico virtual: fundamentos teóricos y elementos de gestión	Capítulo de libro	<i>La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios</i>	A_EPIS
40	Castro, E.	2011	El Museo Pedagógico de Galicia	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
41	Castro, E.	2012	La itinerancia como recurso del Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA)	Artículo de revista	<i>Revista de Ciencias de la Educación</i>	B_EXP
42	Castro, E.	2013	La memoria de la escuela como recurso educativo: el caso del Museo pedagógico de Galicia	Artículo de revista	<i>Cuestiones Pedagógicas</i>	B_EXP
43	Centeno, P.	2018	La Sala Cossío: el Museo Pedagógico de la Fundación Sierra Pambley	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
44	Cerezo Manrique, J.F. y Cerezo Manrique, M.A.	2016	El museo pedagógico de Otones. Una experiencia rural en la difusión del patrimonio educativo	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	B_EXP
45	Cerezo Manrique, M.Á. y Cerezo Manrique, J.F.	2018	La última escuela de Otones de Benjumea	Artículo de revista	<i>Historia de la educación: Revista interuniversitaria</i>	B_EXP
46	Colleldemont, E.	2012	Posibilidades didácticas de los museos virtuales de educación	Artículo de revista	<i>Revista de Ciencias de la Educación</i>	A_EPIS
47	Colleldemont, E.	2009	Las imágenes coleccionadas: preludeo de los museos pedagógicos virtuales	Capítulo de libro	<i>Doctor Buenaventura Delgado Criado: pedagogo e historiador</i>	A_EPIS
48	Colleldemont, E. y Moreu, À.	2007	El Museo Pedagógico Experimental de Barcelona: enclave para una historia de los pequeños museos pedagógicos	Artículo de revista	<i>Historia de la educación: Revista interuniversitaria</i>	A/B_MIX
49	Colleldemont, E. y Sáiz, J.M.	2021	Reflexiones personales de los objetos de la educación a los museos pedagógicos virtuales: El repensar lo mágico de lo que aparece en pantalla	Capítulo de libro	<i>El Patrimonio histórico educativo: Memorias de ayer y reflexiones de hoy</i>	A_EPIS
50	Colleldemont, E., Casanovas, J., Carrillo, I., Cercós, R., Padrós, N. y Simó, N.	2022	El patrimoni educatiu a l'espai públic, una mediació entre la formació i la projecció pedagògica	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
51	Dávila Balsera, P. y Garmendia, L.M.	2014	El museo de la educación de la Universidad del País Vasco: espacios histórico-educativos	Capítulo de libro	<i>Patrimonio y educación. Una propuesta integradora</i>	B_EXP
52	Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M.	2014	El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
53	Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M.	2022	Nuevas audiencias en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
54	Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M.	2023	La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
55	Dávila Balsera, P. y Naya Garmendia, L.M.	2018	Los museos de la educación universitarios como recurso para la enseñanza de la historia y la educación patrimonial	Capítulo de libro	<i>Pensando el patrimonio: usos y recursos en el ámbito educativo</i>	A_EPIS

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
56	Mateo de Castro, J.	2017	The museum: An educational space for social equality. The pioneer case of the national pedagogic Museum in Spain (1882-1941)	Artículo de revista	<i>Futuro del Pasado</i>	A_EPIS
57	Del Pozo, M. y Rabazas, T.	2010	Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
58	Depaepe, M.	2022	The fragile boundary between «education» and «educationalisation»: Some personal reflections on the often exaggerated educational aspirations of museums	Artículo de revista	<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	A_EPIS
59	Domingo, V., Monforte, E. y Edo, E.	2022	Los museos pedagógicos: Una herramienta didáctica en la formación inicial docente	Capítulo de libro	<i>Innovación docente y prácticas educativas para una educación de calidad</i>	A/B_MIX
60	Domínguez, P.	2018	Mapeo de la museología de la educación en España: Aproximación al estado de la cuestión	Artículo de revista	<i>História da Educação</i>	A_EPIS
61	Escolano, A.	2011	La educación en las Exposiciones Universales	Artículo de revista	<i>Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación</i>	A_EPIS
62	García, Á.	2012	El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía	Artículo de revista	<i>Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación</i>	A_EPIS
63	García, N.	2015	El museo Jesús Asensi en el marco de los museos pedagógicos	Artículo de revista	<i>Tendencias Pedagógicas</i>	A/B_MIX
64	Gómez, M.N.	2003	Acerca del concepto de Museo Pedagógico: algunos interrogantes	Capítulo de libro	<i>Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación</i>	A_EPIS
65	González, E. y Cívico, A.	2019	Los museos virtuales de educación como recursos educativos	Capítulo de libro	<i>Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación</i>	
66	González, I.	2023	Tejiendo redes colaborativas e inclusivas desde el patrimonio histórico-educativo: el papel del Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva	Capítulo de libro	<i>Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
67	González, S. y Miquel, A.	2023	De observador a partícipe. El futuro del rol de los visitantes de los museos pedagógicos	Capítulo de libro	<i>Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos</i>	A_EPIS
68	Guerra, J.I.	2022	Vega de Doña Olimpa y su Escuela-Museo	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
69	Guichot, V., Núñez, M., Rebollo, M.J. y Trigueros, G.	2007	El Museo Pedagógico Andalus: problemas y perspectivas de futuro	Capítulo de libro	<i>La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios</i>	B_EXP
70	Hernández Díaz, J.M.	2009	José Pedro Varela y el Patrimonio Escolar en el Museo Pedagógico de Montevideo	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
71	Hernández Díaz, J.M.	2016	Museísmo pedagógico, contexto y ciudadanía	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	A_EPIS
72	Herrera, C. y Ojeda, C.	2009	Memoria e historia: recuperar, reflexionar y formar desde el museo pedagógico colombiano	Artículo de revista	<i>Pedagogía y Saberes</i>	A/B_MIX
73	Herrera, X., Álvarez, A., Noguera, C., García, N.O., Rojas, S.L., Orjuela, G.J., Ojeda, C.M. y Quiroga, I.	2008	Museo Pedagógico Colombiano, un proyecto en construcción	Artículo de revista	<i>Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores</i>	B_EXP
74	Herrero, B.F.	2014	La musealización del Patrimonio Histórico Educativo en Zamora	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
75	Hourdakakis, A. y Ieronimakis, J.	2022	«Exhibiting» lifelong learning in museums: The museum of education/xeniseum as a space of civic understanding and social connectedness	Artículo de revista	<i>Academia</i>	A_EPIS
76	Jové, G., Traver, J.A. y Bonastra, Q.	2022	Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
77	Juan, V.M.	2008	Los secretos del Museo Pedagógico de Aragón	Artículo de revista	<i>Foro de Educación</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
78	Juan, V.M.	2012	El Museo Pedagógico de Aragón: Un territorio para repensar y soñar la educación	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
79	Kridel, C.	2010	Places of Memorialization-Forms of Public Pedagogy: The Museum of Education at University of South Carolina	Capítulo de libro	<i>Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling</i>	B_EXP
80	Linares, M.C.	2017	La construcción de argentinidad y el caso del museo pedagógico (1882-1910)	Artículo de revista	<i>Revista Irice</i>	A_EPIS
81	Linares, M.C., Alderoqui, S. y Ricardes, M.	2017	Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Una muestra itinerante del Museo de las Escuelas	Artículo de revista	<i>Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo</i>	B_EXP
82	Llonch, N., Parisi-Moreno, V., López, C. y Sauret, J.	2021	Objetos pandémicos: creación de un museo escolar virtual para el trabajo transdisciplinar de documentación y reflexión de la experiencia vivida	Capítulo de libro	<i>Procesos de enseñanza- aprendizaje innovadores mediados por tecnología</i>	B_EXP
83	Maksimović, A. y Milutinović, J.	2019	The school museum as a tool for building a bridge between the national and european cultural heritage in Vojvodina	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	B_EXP
84	Manterola, P., Amunarriz, I. y Rodríguez, A.	2023	Los cuadernos escolares del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Una fuente primaria para el estudio de la educación en el País Vasco durante el franquismo	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
85	Mañas, J.A. y López, M.	2021	La futura zona expositiva sobre patrimonio científico del Museo Andaluz de la Educación	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
86	Martí, M.	2022	El Museu Pedagògic de Castelló. Una demanda dels mestres en el primer terç del segle xx	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A_EPIS
87	Martín Fraile, B.	2007	El museo pedagógico de la Universidad de Salamanca	Artículo de revista	<i>Foro de Educación</i>	B_EXP
88	Martín Fraile, B.	2010	Centro propio museo pedagógico de la Universidad de Salamanca: CEMUPE. Eslabón de unión entre nuestra historia educativa y los aprendizajes futuros	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
89	Martín Fraile, B. y Parra, G.	2022	Actividades formativas y nuevas experiencias educativo-docentes desarrolladas en el CEMUPE	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
90	Martín Fraile, B. y Vega, L.	2009	Ampliando horizontes: la Universidad de la Experiencia participa en el Museo Pedagógico	Capítulo de libro	<i>El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días</i>	B_EXP
91	Martínez, R. y Tristán, M.	2023	El Museo Escolar de Puçol: un museo comunitario superviviente en el tiempo	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
92	Marwick, M.	2010	Setting up a school museum	Artículo de revista	<i>Yesterday and Today</i>	B_EXP
93	Mattes, M.	2022	Collecting Professional Pedagogical Knowledge around 1900: Adolph Rebhuhn and the German School Museum (Later German Teachers' Library)	Artículo de revista	<i>Collecting Educational Media: Making, Storing and Accessing Knowledge</i>	B_EXP
94	Meda, J.	2019	The sites of school memory in Italy between memory and oblivion: A first approach	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	A_EPIS
95	Medina, L.	2007	«Museo Pedagógico Altos Colegios» (CEIP Macarena de Sevilla): una comunidad educativa comprometida con la defensa y promoción de su patrimonio histórico educativo	Capítulo de libro	<i>La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios</i>	B_EXP
96	Merlo, G.	2022	Innovazione pedagogica e formazione storicoeducativa del docente: nuove frontiere del museo dell'educazione	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A_EPIS
97	Miquel, A. y González, S.	2022	Museus pedagògics i Història pública	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A_EPIS
98	Mogarro, M.J.	2012	Patrimonio educativo e modelos de cultura escolar na historia da educação em Portugal	Artículo de revista	<i>Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación</i>	B_EXP
99	Morandini, M.C.	2019	I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)	Artículo de revista	<i>Historia y Memoria de la Educación</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
100	Moreno, P.L.	2022	O Museu Pedagógico Nacional e a renovação educativa na Espanha (1882-1941)	Artículo de revista	<i>Cadernos de História da Educação</i>	A_EPIS
101	Noguera, C. y Herrera, C.	2004	Proyecto Museo Pedagógico Colombiano	Artículo de revista	<i>Pedagogía y saberes</i>	B_EXP
102	Okoliš, M.G.	2022	University students' views on the efficacy of a museum's historical school lessons. The case of ancient emona.	Artículo de revista	<i>Journal of Elementary Education</i>	B_EXP
103	Orellana, M.I.	2012	Identidades y memorias en diálogo con la comunidad	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
104	Ortiz, J. y Álvarez, P.	2016	Una mirada a los juegos y juguetes del ayer. Encuentro intergeneracional entre abuelos/as y nietos/as para la recuperación del patrimonio educativo	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
105	Otero, E.	2012	Manuel B. Cossío's 1882 tour of European education museums	Artículo de revista	<i>Paedagogica Historica</i>	A_EPIS
106	Otero, E. (ed. lit.)	2007	El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos	Libro		A_EPIS
107	Palacios, A. y Llull, J.	2012	Los niños pueden divertirse en los museos: propuestas de educación patrimonial en Europa	Artículo de revista	<i>Aula de innovación educativa</i>	B_EXP
108	Paredes, J.	2010	Museo pedagógico virtual vivo. Un proyecto de formación inicial de una universidad expandida hoy para una escuela expandida mañana	Artículo de revista	<i>Tendencias pedagógicas</i>	B_EXP
109	Parisi-Moreno, V. y Llonch, N.	2022	El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros	Capítulo de libro	<i>Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica</i>	A_EPIS
110	Parra, G., Cruz, J. y Martín Fraile, B.	2023	La formación de la infancia femenina reflejada en los cuadernos escolares del CEMUPE: la familia, la formación para el hogar, los principios de obediencia, el juego y las pautas sociales, la religión, la patria y la música	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
111	Peña, V.	2007	Museología de la educación en España	Artículo de revista	<i>Anuario de Historia de la Educación</i>	A_EPIS
112	Peralta, J.	2005	El Museo pedagógico y del niño, referente en formación e innovación educativa	Artículo de revista	<i>Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha</i>	B_EXP
113	Peralta, J.	2016	El Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-la Mancha, un ejemplo de interacción con su entorno social	Artículo de revista	<i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i>	B_EXP
114	Peralta, J.	2017	El nuevo Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
115	Pizzigoni, F.D.	2023	Before the first pedagogical museum: The educational collection of the Royal Industrial Museum of Turin in 1862	Artículo de revista	<i>Ricerche di Pedagogia e Didattica</i>	A/B_MIX
116	Pizzigoni, F.D.	2012	The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet	Artículo de revista	<i>History of Education and Children's Literature</i>	A_EPIS
117	Pizzigoni, F.D.	2022	El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A_EPIS
118	Pizzigoni, F.D.	2022	Entre la protección del patrimonio y la educación: «construir» el museo escolar con el alumnado	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
119	Pizzigoni, F.D.	2022	Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
120	Possamai, Z.	2021	Ferdinand Buisson and the emergence of pedagogical museums: clues of an international movement, nineteenth century	Artículo de revista	<i>Paedagogica Historica</i>	A_EPIS
121	Quintáns, M.	2005	Os museos da educación en Internet	Artículo de revista	<i>Eduga: revista galega do ensino</i>	A_EPIS
122	Rabazas, T. y Ramos, S.	2017	Los museos pedagógicos universitarios como espacios de memoria y educación	Artículo de revista	<i>História da Educação</i>	A_EPIS
123	Ramos, S. y Rabazas, T.	2024	Patrimonio y educación: Salvaguarda y difusión de la memoria de la escuela desde los museos de educación en España	Artículo de revista	<i>História da Educação</i>	A/B_MIX

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
124	Rebollo, M.J.	2014	El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: un espacio para compartir historias	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
125	Rebollo, M.J.	2015	Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo xx: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
126	Rebollo, M.J.	2016	Mujeres de anuncio. Evolución de los modelos de identidad femenina en la publicidad española	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
127	Rebollo, M.J.	2021	«Nosotras hacemos ciencia». Una exposición del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la US	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
128	Rebollo, M.J. y Álvarez, P.	2018	El rol del pedagogo/a en el Museo Pedagógico: el prácticum como oportunidad para su formación	Capítulo de libro	<i>La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio</i>	B_EXP
129	Rebollo, M.J., Núñez, M., Guichot, V. y Álvarez, P.	2014	Enseñando y aprendiendo con el museo pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla	Capítulo de libro	<i>Innovación educativa (recurso electrónico): respuesta en tiempos de incertidumbre</i>	B_EXP
130	Revuelta, M. y Casas, M.	2024	El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
131	del Rey, J., Santiesteban, A. y Revuelta, M.	2022	El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
132	Reyes, M.	2011	De la recuperación del patrimonio escolar a la formación del profesorado: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
133	Reyes, M.	2012	El patrimonio histórico escolar como recurso formativo: el Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva	Artículo de revista	<i>Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
134	Reyes, M.	2013	El patrimonio educativo y la interpretación crítica de la escolaridad	Artículo de revista	<i>Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación</i>	A_EPIS
135	Reyes, M.	2012	Los museos de educación en Europa. Elementos para un estudio comparado	Capítulo de libro	<i>Identidades culturales y educación en la sociedad mundial</i>	A_EPIS
136	Robles, A.M.	2017	La importancia del museo en la educación. Un binomio en continua evolución	Artículo de revista	<i>Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas</i>	A_EPIS
137	Rodríguez, A. y Dorronsoro, L.	2018	El euskara como eje vertebrador del Museo de la Educación del País Vasco (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU)	Capítulo de libro	<i>Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia</i>	B_EXP
138	Rodríguez, L.	2022	Educación desde el museo. Experiencias en el Museo Pedagógico de Galicia	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
139	Ruiz, J.	2006	Historia y museología de la Educación: despegue y reconversión de los museos pedagógicos	Artículo de revista	<i>Historia de la educación: Revista interuniversitaria</i>	A_EPIS
140	Ruiz, J.	2010	Hacia un museo virtual de educación diferente: el «Manuel Bartolomé Cossío»	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	A_EPIS
141	Ruiz, J.	2002	Pasado, presente y porvenir de los museos de educación	Capítulo de libro	<i>La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada</i>	A_EPIS
142	Sáez, L.M. y Sánchez, A.	2013	La prensa pedagógica: eje para la construcción de un museo pedagógico e instrumento metodológico en la enseñanza universitaria	Capítulo de libro	<i>Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica</i>	A_EPIS
143	Salazar, T.	2010	Museo pedagógico: memoria biográfica	Artículo de revista	<i>Heurística: revista digital de historia de la educación</i>	A_EPIS
144	Sampaio, G. y Brites, R.	2022	«Pandemia en la Escuela» una exposición para preservar la memoria de un momento difícil en la Historia de la Educación	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
145	Sánchez, M. y Rodríguez, C.	2011	Las prácticas docentes fuera del aula: utilización didáctica del Museo Pedagógico del C.E.I.P. Bergamín	Capítulo de libro	<i>Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica: XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación</i>	B_EXP

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
146	Sanchidrián, C. y Molina, M.D.	2021	Presencia de los museos pedagógicos en los congresos de la ISCHE, 2014-2021	Artículo de revista	Cabás	A_EPIS
147	Sanchidrián, C., Mañas, J.A. y López, M.	2020	El Museo Andaluz de la Educación, un proyecto hecho realidad	Artículo de revista	Cabás	B_EXP
148	Santiesteban, A. y Revuelta, M.	2023	Favorecer la ciudadanía activa: una visión inclusiva del Museo Complutense de Educación	Capítulo de libro	<i>Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos</i>	A/B_MIX
149	Santiesteban, A. y Rey, J.	2021	Historia, patrimonio y cine: una propuesta virtual para museos de la educación	Artículo de revista	Cabás	A_EPIS
150	Santiesteban, A. y Rey, J.	2022	Memoria, cultura escolar y patrimonio audiovisual: una experiencia virtual del Museo M. B. Cossío en tiempos de confinamiento	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	B_EXP
151	Sanz, C., Rabazas, T., Ramos, S. y Ruiz, E.	2017	Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso: el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío»	Artículo de revista	<i>RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo</i>	B_EXP
152	Sanz, M.	2017	Museo pedagógico «La Escuela de Antaño» de Aldeamayor de San Martín	Artículo de revista	Cabás	B_EXP
153	Scotton, P., Palacios, A., Urreizti, G. y Flores, U.	2022	La construcción de un museo pedagógico virtual como creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo	Capítulo de libro	<i>La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria</i>	B_EXP
154	Scotton, P., Palacios, A., Urreizti, G. y Flores, U.	2022	Narrativas educativas entre pasado y presente. Construcción de un museo pedagógico virtual	Capítulo de libro	<i>Innovación docente de la Universidad de La Rioja</i>	B_EXP
155	Somoza, J.M. y Ossenbach, G.	2003	Internet y museos pedagógicos	Capítulo de libro	<i>Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación</i>	A_EPIS
156	Sureda, B. y Barceló, G.	2021	The materiality of education: heritage conservation and new approaches to the history of education in Spain (1990-2020)	Artículo de revista	<i>Educació i història: Revista d'història de l'educació</i>	A_EPIS

N.º	Autor/es	Año	Título	Tipología	Revista/libro	Categoría
157	Tébar, S.	2022	Actividades formativas en el Museo Pedagógico y del Niño de Castilla-La Mancha (Curso 2021-22)	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
158	Trigueros, G. y Rubio-Mayoral, J.L.	2018	El patrimonio educativo en la Exposición Universal de París de 1878	Artículo de revista	<i>Bordón: Revista de pedagogía</i>	A_EPIS
159	Vara, A.	2012	De la Historia de la Educación a la epistemología educativa; y los museos pedagógicos como recurso	Capítulo de libro	<i>Homenaje a Ángel González Hernández</i>	A_EPIS
160	Vázquez, R. y Porto, A.	2023	Orixes do museísmo pedagógico en Galicia: a obra de Casto Blanco Cabeza	Artículo de revista	<i>Innovación educativa</i>	A_EPIS
161	Vega, A., Feliciano, L.A., Santos, J.D. y Cruz, V.	2013	El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna: Recordar el pasado para valorar el presente	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
162	Vega, A., Santos, J. y Feliciano, L.A.	2008	El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna en el contexto actual de la museística pedagógica española	Artículo de revista	<i>Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa</i>	A/B_MIX
163	Vega, A., Santos, J. y Feliciano, L.A.	2011	Los museos pedagógicos en España: el caso del Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna	Artículo de revista	<i>Aula de innovación educativa</i>	B_EXP
164	Venegas, F.	2022	Vitrinas abiertas, el Museo de la Educación Gabriela Mistral: como espacio para construir junto a las comunidades educativas	Artículo de revista	<i>Cabás</i>	B_EXP
165	Viché, M.	2020	144 años de animación sociocultural en España: Homenaje a Pierre Furter	Artículo de revista	<i>Quaderns d'animació i educació social</i>	A_EPIS
166	Vidal, D.G.	2024	For a polycentric history of education: The Brazilian School Museum among Brazil, Portugal, and France (late 19th century)	Capítulo de libro	<i>Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education</i>	B_EXP
167	Villalba, M.	2020	El Museo Pedagógico Jesús Asensi de la Universidad Autónoma de Madrid. Un museo de memoria compartida	Capítulo de libro	<i>Museos y universidades: Espacios compartidos para la educación, la inclusión y el conocimiento</i>	B_EXP

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AL SERVICIO DEL PATRIMONIO. ESTUDIO CUALITATIVO ORIENTADO AL DISEÑO DE UN CHATBOT EDUCATIVO

*Artificial intelligence at the service of heritage.
A qualitative study aimed at designing an educational chatbot*

Ana Gracia-Gil

Universidad de Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0002-2420-4361>

Estefanía Monforte-García*

Universidad de Zaragoza

<https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

Palabras clave

Patrimonio educativo
Inteligencia artificial
Mediación patrimonial
Chatbot

RESUMEN: El estudio analiza el potencial de la inteligencia artificial generativa como mediadora del patrimonio educativo. Mediante una investigación cualitativa participativa, examina cómo distintos perfiles de expertos perciben el patrimonio histórico-escolar y el diseño de *chatbots*. Los resultados sirven de base para orientar el diseño de un prototipo basado en *Retrieval-Augmented Generation (RAG)* para interactuar con fuentes, objetos e historias escolares. Se destaca la relevancia de la tecnología como mediadora cultural y emocional, así como la necesidad de transparencia, trazabilidad y supervisión experta. En conjunto, se propone un modelo de *chatbot* educativo y patrimonial derivado del análisis de estas percepciones y concebido para favorecer el aprendizaje y la conexión con la memoria escolar.

Keywords

Educational heritage
Artificial intelligence
Heritage mediation
Chatbot

ABSTRACT: The study analyses the potential of generative artificial intelligence as a mediator of educational heritage. Through participatory qualitative research, it examines how different expert profiles perceive historical-school heritage and the design of chatbots. The results provide a basis to guide the design of a prototype based on *Retrieval-Augmented Generation (RAG)* to facilitate interaction with sources, objects, and school stories. The study highlights the relevance of technology as a cultural and emotional mediator, as well as the need for transparency, traceability, and expert supervision. Overall, it proposes an educational and heritage-oriented chatbot model derived from these perceptions and intended to foster learning and connection with school memory.

Gako-hitzak

Hezkuntza-ondarea
Adimen artifiziala
Ondare-bitartekaritza
Txatbota

LABURPENA: Azterlan honetan, adimen artifizial sortzaileak hezkuntza-ondarearen bitartekari gisa duen potentzialtasuna aztertzen da. Ikerketa parte-hartzaile kualitatibo baten bidez, hainbat aditu motaren hezkuntza-ondare historikoari eta txatboten diseinuari buruzko pertzepzioak aztertzen dira. Emaizak oinarri dira Retrieval-Augmented Generation (RAG) teknikan funtsatutako prototipo baten diseinua gidatzeko, eskolako historia, objektu eta iturriekin elkarrekintzan aritzea xedetzat harturik. Bitartekari kultural eta emozional den aldetik, teknologia garrantzitsua dela nabarmentzen da, baita gardentasuna, trazabilitatea eta adituen ikuskapenak beharrezkoak direla ere. Oro har, hezkuntzako eta ondareko txatbot-eredu bat proposatzen da, pertzepzio horien azterketatik eratorria eta eskola-memoriarekiko konexioa eta ikaskuntza bultzatzeko sortua.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Estefanía Monforte-García. Universidad de Zaragoza (España) – emonforteg@unizar.es – <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

Cómo citar / How to cite: Gracia-Gil, Ana; Monforte-García, Estefanía (2026). «La Inteligencia Artificial al servicio del patrimonio. Estudio cualitativo orientado al diseño de un *chatbot* educativo». *Cabás*, 35, 201-218. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28024>).

Recibido: 11 noviembre, 2025; aceptado: 12 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

INTRODUCCIÓN

La integración de tecnologías en el ámbito educativo siempre ha llevado a pensar en nuevas posibilidades para la transmisión de contenidos, también para mediación patrimonial. En estos últimos cuatro años la Inteligencia Artificial Generativa (IAg) ha aparecido en el horizonte, en forma de *chatbots* interactivos que, entrenados con fuentes específicas, pueden servir para múltiples propósitos. El objetivo de este trabajo es aplicar esta novedad en el ámbito del patrimonio educativo, y este objetivo se materializa en una propuesta de diseño de uno de estos *chatbots* orientado a fomentar el interés y el vínculo emocional con la memoria escolar. La primera fuente de información que hemos considerado como punto de partida fundamental ha sido la percepción de los futuros usuarios, esto es, personas con vínculos importantes con el patrimonio educativo. En el presente documento se describe una fase inicial de este proyecto, en el que se adopta un carácter exploratorio y participativo, y se orienta a conocer las expectativas y necesidades de adultos y jóvenes vinculados a este ámbito. El *chatbot* diseñado se concibe como un recurso de mediación patrimonial que sirva tanto para contextos de divulgación (museos o centros de interpretación) como para escenarios formativos, incluyendo la enseñanza universitaria y la formación docente.

Para el diseño de este *chatbot* se va a recurrir a técnicas de Generación Aumentada por Recuperación (RAG, por sus siglas en inglés). La intención que se persigue con estas técnicas es asegurar que el *chatbot* o asistente conversacional se convierta en una herramienta que facilite la interacción con los documentos y los objetos históricos, de manera que su consulta sea lo más adaptada posible a las necesidades e intereses de cada usuario. Esto debe lograrse sin caer en la ya conocida trampa de los sesgos y las alucinaciones de la IAg, motivos por los cuales tiende a ser una herramienta de la que muchos recomiendan desconfiar. Por eso, las únicas fuentes de información utilizadas para alimentar a este asistente serán documentos y fuentes de datos propias de una localidad, concretamente del Maestrazgo, en la provincia de Teruel, Aragón, de forma que prevenimos que las respuestas se contaminen de otros datos publicados en internet.

Cabe recalcar que el estudio se sitúa en una fase previa a la evaluación del asistente que se va a diseñar, una fase en la que se pretende fundamentar su diseño en un análisis cualitativo de las percepciones de personas con fuerte vínculo con el patrimonio educativo en la zona mencionada. Con este primer paso, buscamos contribuir también a la reflexión sobre el papel de la IAg en este ámbito del conocimiento histórico y la experiencia educativa, y esto se contempla mediante la obtención de opiniones y propuestas que puedan orientar hipotéticas aplicaciones futuras en museos, aulas universitarias y proyectos de educación patrimonial. Los objetivos específicos que se persiguen son los siguientes:

- Identificar temas recurrentes, demandas y resistencias a la IA aplicada al patrimonio educativo.
- Generar criterios para el diseño y el entrenamiento de un *chatbot* para su uso en contextos de divulgación patrimonial y en entornos formativos, a partir de las fuentes patrimoniales pertinentes y del análisis de necesidades recogidas.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

Desde siempre se considera que el patrimonio educativo es una fuente documental importante para registrar la historia de la educación. Esto se debe a que actúa como un recurso dinámico para la formación docente y para la configuración de la memoria colectiva (Moreno-Martínez, 2015). En los últimos años, se ha querido poner en relieve su papel como mediador entre el pasado y el presente (Lucas-Palacios y

Delgado-Algarra, 2022), y se ha enfatizado su implicación en la articulación de memoria pedagógica en distintos niveles educativos. Este progresivo interés se ha manifestado, por ejemplo, en la recuperación de museos pedagógicos y universitarios (Dávila y Naya, 2025), también en el impulso de proyectos de investigación orientados a su revalorización (Álvarez-Domínguez y Rebollo-Espinosa, 2022). Así, el patrimonio escolar se ha reconocido como testimonio histórico y como instrumento formativo en contextos de educación escolar y de formación inicial del profesorado.

El redescubrimiento del museo escolar se ha defendido por considerarse una herramienta didáctica muy beneficiosa (Brunelli, 2020). Pizzigoni (2022) ilustra este punto con experiencias como las desarrolladas en la ciudad italiana de Turín, donde los profesores y los alumnos participaban en la creación de museos que integran patrimonio olvidado y entornos de aprendizaje. A nivel nacional, un ejemplo similar de integración entre escuela, comunidad y patrimonio es el Museo Escolar de Puçol (Elche), creado en 1968 y reconocido en 2009 por la UNESCO. Se considera una de las mejores prácticas a nivel mundial para la salvaguardia del patrimonio cultural, y esto se debe a su propuesta pedagógica de base comunitaria, que se sostiene desde hace décadas con un centro público rural y también con fuerte arraigo local de su población (Martínez-García y Tristán-Richarte, 2014). En base a estos casos de éxito, la investigación actual trata de seguir el ejemplo e incluir la educación patrimonial en los programas universitarios (López-Fernández *et al.*, 2021).

En los últimos años se ha puesto en evidencia también la necesidad de un cambio metodológico que estimulen el interés y faciliten una mayor comprensión y apreciación del valor del patrimonio (Guillén-Peñañiel *et al.*, 2025), de por qué es importante. La innovación docente en la universidad puede tener aquí un papel importante, pues ofrece la posibilidad de proponer ideas alternativas al quehacer universitario habitual, basado en la enseñanza expositiva. En el contexto que nos atañe, los proyectos de innovación docente universitarios de las ramas de Ciencias Sociales podrían contribuir a la redefinición del patrimonio escolar desde la mirada pedagógica de un maestro-profesor universitario (Monforte-García *et al.*, 2022). Pueden señalarse dos experiencias que sirven para ilustrar este potencial. La primera, analizada por Morales-Sánchez (2024), demuestra el potencial pedagógico de las metodologías activas en una experiencia universitaria con estudiantes del Grado en Educación Primaria. El alumnado elaboró propuestas interdisciplinarias contextualizadas a partir de objetos con valor simbólico. Estos objetos se presentaban en «maletas pedagógicas». Esta experiencia sirvió para favorecer una conexión con la realidad tangible del alumno-futuro docente. La segunda experiencia se inscribe en el proyecto de recuperación del patrimonio histórico-educativo «La escuela de ayer para construir el mañana» (Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023), desarrollado en el medio rural del Maestrazgo turolense y sustentado en los principios de la museología social. En esta experiencia se abarca un amplio abanico de actividades como visitas escolares, recopilación de memoria oral y documentación histórica, así como la elaboración de materiales didácticos por parte de futuros docentes. Con estas actividades se logró promover la implicación conjunta de los estudiantes y de la comunidad (Monforte-García, 2024).

Moviéndonos en este contexto de innovación, aparece el concepto de la digitalización, de tecnologización. Cuando las nuevas tecnologías se acercan al ámbito del patrimonio aparecen tanto recelos como oportunidades. Estas últimas se traducen en posibilidades concretas como la ampliación de las vías de acceso o como el surgimiento de nuevas formas de interpretación del material y contenido histórico. El entorno digital se empieza a ver cada vez más como un espacio interesante para la educación patrimonial. Comienza a hacerse patente este interés en experiencias con los códigos QR, un cuadrado bidimensional capaz de almacenar mucha más información y de diferentes tipos y que se puede leer directamente con el teléfono móvil. Desde su popularización en 2010, momento en que nuestros *smartphones* nos permiten leerlos, se comienzan a utilizar en diversos ámbitos pedagógicos por su accesibilidad, por su bajo coste y por su fácil actualización. También se incorporan a escenarios patrimoniales con fines didácticos (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2020). Posteriormente y de forma simultánea, otras tecnologías como

la Realidad Aumentada (superposición de elementos digitales sobre el entorno físico real), seguida de la Realidad Virtual (inmersión total en un entorno digital que sustituye al mundo real), y de la Realidad Extendida (término paraguas que combina y abarca todas las tecnologías de entornos reales y virtuales) también se han revelado eficaces para la transmisión del patrimonio en contextos educativos reales (Muñoz *et al.*, 2024; Mendoza-Garrido *et al.*, 2021; Pourhosseini-Akbarie, 2024).

Siguiendo esta evolución, se contempla ahora la integración de tecnologías conversacionales basadas en IA, una forma de tecnología específica que se ha popularizado en los cuatro últimos años y cuya seña de identidad es la creación de contenido nuevo a partir de información previa en un contexto de interacción usuario-máquina (Mollick, 2024). Esta IA puede considerarse como una extensión de las estrategias de realidad extendida (Dordio *et al.*, 2024). Mientras la realidad extendida te permite «ver» el pasado, la IA te permite «hablar» con él. Este nuevo paso hacia la tecnologización del patrimonio conlleva nuevas problemáticas, tales como los sesgos, la pérdida del rigor científico o la sustitución del factor humano, entre otros. Para enfrentar tales barreras a la hora de plantearnos utilizar una IA en el contexto patrimonial, se propone que el diseño de esta herramienta sea colaborativo, esto es, generar procesos colectivos en los que todas las personas implicadas puedan influir y controlar el proceso, así como las soluciones resultantes (Durall *et al.*, 2022). Este enfoque puede resultar de interés en el ámbito patrimonial si el diseño y desarrollo de un *chatbot* parte de un diálogo entre todos los actores implicados. Así, se pretende favorecer una apropiación compartida del recurso y garantizar que responda a los intereses culturales y educativos de la futura comunidad usuaria.

1.1. Aplicaciones museísticas con IA conversacional

Con el planteamiento de este artículo no nos adentramos en un territorio inexplorado. Ya se han sugerido en varios estudios distintos objetivos y beneficios que este tipo de herramientas de IA podrían lograr, para empezar, sobre el supuesto de que la IA contribuiría a extender lo ya logrado a través de las tecnologías como la realidad extendida (Dordio *et al.*, 2024). Ibáñez-Etxeberria *et al.* (2020) se proponen como objetivos la motivación y el rendimiento académico en el aprendizaje del patrimonio. En su trabajo muestran que la IA puede servir para plantear experiencias inmersivas con el patrimonio eliminando barreras de espacio y tiempo. Incluyen además las posibilidades de interacción y colaboración entre usuarios y con el patrimonio, y la versatilidad para trabajar con diversos tipos de patrimonio (cultural, histórico, artístico, arqueológico, arquitectónico, musical, geológico) y en diferentes contextos educativos (Dordio *et al.*, 2024). Bekele *et al.* (2018) y Mendoza-Garrido *et al.* (2021) se orientan a otros objetivos como el enriquecimiento de la experiencia patrimonial y su personalización. Por último, Chaparro y Parra (2021) identifican también la posibilidad de apoyar con la IA los procesos de documentación y formación en el ámbito patrimonial.

En esta última década, en la que se ha dado a conocer esta herramienta, varios museos y espacios culturales de todo el mundo han comenzado a experimentar con herramientas de IA con la intención de ampliar la experiencia del visitante. Entre las iniciativas más reconocidas se encuentra *Ask Mona*. Esta aplicación permite a los usuarios mantener una conversación con las obras de arte en el Palacio de Versalles o en el Centro Pompidou, mediante un *chatbot* entrenado con contenido curado (Business Insider, 2025). En esta línea se sitúan otras iniciativas como *HeriBot*, que introducen guías conversacionales en visitas patrimoniales en el parque arqueológico urbano de Nápoles, en Italia (Casillo *et al.*, 2022). Un último ejemplo es *Charlie*, el *chatbot* implementado por la Biblioteca Estatal de Queensland (Australia). *Charlie* fue diseñado para interactuar con los usuarios como si fuera un veterano de la I Guerra Mundial. Esta iniciativa fue suspendida en 2024 por generar respuestas inapropiadas, y esto evidenció que es muy importante establecer marcos éticos y mecanismos de supervisión activa (The Guardian, 2024).

Además de en museos, en el ámbito educativo se ha producido una gran expansión de este tipo de herramientas. Los contextos educativos han comenzado a adoptar los *chatbots* como recursos pedagógicos para muy diversas funciones. Por ejemplo, se han utilizado *chatbots* en la educación primaria para ofrecer interacción personalizada con el patrimonio cultural (Ni, 2024). Se está tratando de demostrar que el uso de estos agentes conversacionales puede mejorar el aprendizaje autónomo del alumno y también de aumentar la satisfacción del alumnado (Labadze *et al.*, 2023). Sperli *et al.* (2021) muestran que este tipo de herramientas puede apoyar el aprendizaje y promover procesos metacognitivos y de autorregulación, aunque los resultados todavía exigen cautela.

1.2. *Chatbots* personalizados mediante técnicas RAG

Una de las principales críticas dirigidas a la IAg han sido las alucinaciones, esto es, la creación de información falsa pero plausible que los modelos de lenguaje como GPT o Gemini producen por fallos en sus algoritmos. Ante esta amenaza, surgen las técnicas de *Retrieval-Augmented Generation* (RAG), un marco de trabajo que permite controlar los modelos generativos de lenguaje con conocimiento específico aportado por el propio usuario. Así la IAg que funciona con esta actualización utiliza solamente los fragmentos de texto recuperados desde bases documentales que se hayan aportado durante la generación de respuestas. El enfoque RAG combina un modelo de recuperación neural logrando que el sistema acceda a fuentes relevantes, como documentos patrimoniales, y las utilice como contexto inmediato para producir respuestas más coherentes y fundamentadas en contenido que el usuario controla y puede usar para verificar (Lewis *et al.*, 2020).

Así, partimos de la resolución de una de las principales amenazas que podría suponer la IA para los propósitos de este trabajo. El enfoque RAG contribuiría a reducir las alucinaciones textuales y así se podría mejorar la confianza del usuario, al permitir trazabilidad de las fuentes utilizadas (Genesis, 2025). En el caso del patrimonio histórico-educativo, esta aproximación va a resultar útil para garantizar que las respuestas del *chatbot* estén vinculadas a archivos, catálogos o relatos verificados por la comunidad de expertos y por los potenciales usuarios.

Un caso ilustrativo reciente de la superación de esta dificultad es el *chatbot* desarrollado para la promoción del patrimonio de la cultura Hakka (Chang *et al.*, 2024). Este sistema fue entrenado a partir de archivos, leyendas y documentos comunitarios de una minoría cultural del sudeste asiático, y permite a los usuarios interactuar con contenidos ajustados a su identidad regional. Los resultados han puesto de manifiesto que este grado de personalización contribuye a desarrollar el sentido de pertenencia y la confianza en las respuestas ofrecidas. En el ámbito educativo, la universidad privada de Atlanta *Morehouse College* utiliza el avatar de un profesor diseñado para responder preguntas las 24 horas del día y mantener conversaciones bidireccionales con los estudiantes (Coffey, 2024). Otro ejemplo es «Winnie» un *bot* desarrollado por el centro de educación superior británico, el *Windsor Forest Colleges Group*, que ayuda al personal y a los estudiantes en diferentes tareas como la edición de textos, la creación de cuestionarios o la traducción de documentos durante los procesos de admisión (Jisc, 2024). En todos estos ejemplos se utiliza la tecnología RAG para mantener un uso más fiable de la IA generativa. No obstante, aunque estas herramientas ofrecen posibilidades para el aprendizaje personalizado, van a requerir una evaluación constante para asegurar que de verdad ayudan en la experiencia que se persigue.

Para el patrimonio histórico-educativo, el valor va a estar en la información histórica que se utilice y en su capacidad para activar memorias y vínculos emocionales. Consideramos que la incorporación de técnicas RAG va a contribuir a una IAg más sensible al contexto, que responderá con coherencia a las necesidades de quienes exploran la historia de la educación. Además, este enfoque refuerza la dimensión interpretativa y pedagógica del patrimonio al vincular cada interacción con fuentes documentales verificables.

2. METODOLOGÍA

Se plantea en este trabajo una investigación exploratoria de corte cualitativo. Se contempla una orientación participativa que se centra en las percepciones del público vinculado al patrimonio educativo en la provincia de Teruel. Se pretende acceder a los significados atribuidos por los propios participantes y adaptar el diseño tecnológico a las necesidades y posibles resistencias que manifiesten (Denzin y Lincoln, 2018; Flick, 2020). En el ámbito de la interacción persona-ordenador, la investigación-acción se está viendo como un enfoque útil para identificar problemas de la práctica mejorar sobre la marcha (Durall *et al.*, 2022). La intención del proyecto es aportar una primera aproximación, sin pretensión de generalización, orientada a mapear las posibilidades y los temores que los participantes atribuyen al diseño de un *chatbot* al servicio del patrimonio educativo.

Se ha optado por un cuestionario abierto como técnica principal de recogida de información. Se trata de una herramienta eficaz para explorar representaciones previas y generar datos interpretativos en fases iniciales de diseño (Vasilachis, 2006). Se lleva a cabo un procedimiento similar al planteado en el *King's College* en Londres, donde a partir del *feedback* proporcionado por estudiantes de la Escuela de Medicina, se diseñó un *chatbot* para asistir en la evaluación y retroalimentación a los profesores de dicha escuela (Galloway, 2024).

2.1. Participantes

La selección de las personas participantes se realizó mediante un muestreo intencional que se orientó a incluir diversos perfiles vinculados al patrimonio histórico-educativo. Con el objetivo de recoger una pluralidad de percepciones y experiencias, se incorporaron trayectorias que abarcan desde la participación en proyectos de recuperación patrimonial hasta la docencia o el trabajo en museos, archivos y centros de interpretación, procedentes de distintas comunidades autónomas del territorio español. Este tipo de muestreo prioriza la riqueza y profundidad de la información frente a la representatividad estadística y permite acceder a informantes con experiencia o interés significativo en el objeto de estudio.

El grupo de participantes está formado por 40 personas de entre 20 y 60 años. Presenta una media de edad de 44,1 años ($dt = 12,2$). En cuanto al género, el 52,5% son mujeres y el 47,5% hombres. El nivel de formación alcanzado por las personas participantes es diverso: desde secundaria o bachillerato (3 casos) y formación profesional (2 casos) hasta estudios universitarios (12 casos) y de posgrado (23 casos). Todas las personas participantes mantienen algún tipo de vínculo con el patrimonio histórico-educativo. Entre los vínculos manifestados se encuentran: interés personal no profesional (40%), participación en proyectos de recuperación o difusión del patrimonio (40%), trabajo en museos, archivos o centros vinculados al patrimonio educativo (30%), docencia o estudios en historia de la educación (20%) y una mención explícita al patrimonio educativo como ámbito de interés (2,5%). La distribución según género, nivel educativo y tipo de vinculación se tendrá en cuenta para contextualizar los resultados y valorar posibles patrones interpretativos en el análisis de los datos.

Con el fin de asegurar la trazabilidad de las aportaciones y preservar el anonimato, a cada participante se le asignó un código identificativo formado por una abreviatura correspondiente a su tipo de vínculo con el patrimonio histórico-educativo y un número correlativo según el momento de respuesta al cuestionario (por ejemplo, Museo/archiv.3, Proy.recup.7, Interes.4, Estud/Prof.2). Estos códigos acompañan a las citas textuales incluidas en los resultados, permitiendo identificar el perfil general de la persona que realizó la aportación sin revelar su identidad.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se ha diseñado un cuestionario digital *ad hoc* de carácter cualitativo, que se compone de seis preguntas abiertas y un bloque de datos sociodemográficos. Las preguntas tratan sobre las representaciones del patrimonio, las vías habituales de acceso al conocimiento histórico-escolar, el grado de familiaridad con herramientas conversacionales, los intereses y expectativas hacia una tecnología de este tipo, y las posibles dudas o resistencias ante su uso (Anexo I). Las preguntas han sido formuladas en un lenguaje claro y sencillo con el propósito de facilitar la comprensión y la expresión libre de ideas. El cuestionario se ha difundido mediante un formulario en línea, sin requerir registro ni identificación personal para asegurar el anonimato de las respuestas. El tiempo estimado de cumplimentación se sitúa entre 7 y 10 minutos.

2.3. Análisis de datos

Las aportaciones obtenidas mediante el cuestionario abierto se analizaron mediante un proceso de análisis de contenido de tipo inductivo, con la intención de identificar categorías emergentes que reflejaran las expectativas y resistencias del público participante en relación con el patrimonio educativo y el uso de tecnologías conversacionales. En este proceso se incorporaron recuentos descriptivos de frecuencia para identificar recurrencias en los discursos como apoyo a la interpretación cualitativa de los datos. Con el fin de asegurar la fiabilidad del procedimiento analítico, la codificación fue realizada por dos jueces de forma independiente. Posteriormente, se calculó el grado de acuerdo intercodificador y se resolvieron las discrepancias mediante consenso, siguiendo procedimientos habituales en investigaciones cualitativas con categorización manual (Krippendorff, 2019; Neuendorf, 2017).

El análisis de contenido se desarrolló en cinco fases: lectura exploratoria de las respuestas, segmentación temática, identificación de unidades de significado, codificación inductiva y organización de las categorías resultantes. Se procede así para construir una interpretación estructurada de las respuestas y utilizarlas, así como base para orientar las decisiones sobre el diseño tecnológico y formativo del proyecto (Bardin, 2013). La codificación inductiva dio lugar a cinco categorías principales, recogidas en la tabla 1, que se definen a continuación.

1. Acceso y fuentes de información: incluye los canales mediante los que las personas participantes se aproximan al patrimonio histórico-educativo. Se distinguen tres subcategorías: digital, que agrupa el uso de internet, buscadores y recursos en línea; presencial, que recoge las experiencias vinculadas a museos, archivos y centros de interpretación; y documental, que remite al uso de libros, artículos, referencias bibliográficas y testimonios personales.
2. Contenidos y rigor: hace referencia a la manera en que se concibe el patrimonio escolar y los criterios de calidad asociados. Dentro de esta categoría se diferencian tres subcategorías: material, que comprende edificios, mobiliario y objetos escolares; inmaterial, que incluye relatos, vivencias y memorias; y documentación, vinculada a registros y fuentes históricas.
3. Expectativas de interacción: reúne los aspectos sobre los que el conjunto de participantes quisiera obtener información a través de un asistente digital. Se organizan en dos subcategorías: datos básicos, centrada en la identificación de época, uso, lugar o autoría de los objetos; y comparación, que refleja el interés por establecer relaciones entre prácticas educativas pasadas y actuales.
4. Experiencia previa con tecnología: engloba las referencias al uso de asistentes digitales o *chats* automáticos. Se divide en dos subcategorías: con uso, que recoge menciones a herramientas como

ChatGPT, Google Assistant o Gemini; y sin uso, que agrupa a quienes declaran no haber utilizado este tipo de sistemas.

5. Garantías y confianza: recoge las preocupaciones en torno a la fiabilidad y legitimidad de la información proporcionada por un asistente digital. Se identifican cuatro subcategorías: veracidad, centrada en el temor a respuestas inventadas o falsas; fuentes, que exige claridad sobre el origen de los datos; transparencia, que demanda explicaciones sobre el funcionamiento del sistema; y revisión experta, que subraya la importancia del control humano y la validación académica.

La finalidad de este proceso ha sido traducir las categorías emergentes en criterios operativos de diseño que orienten la configuración del prototipo de *chatbot* presentado en los apartados siguientes. De este modo, el análisis cualitativo ha servido de puente entre los discursos recogidos y las decisiones tecnológicas y pedagógicas adoptadas.

Tabla 1
Categorías, subcategorías y ejemplos

Categoría	Subcategoría y total de referencias	Ejemplos representativos
Acceso y fuentes de información	Digital 12	«Wikipedia/Internet» (Estud/Prof.1, Interes.1) «En clases o por internet» (Estud/Prof.2) «Buscando en internet» (Interes.6)
	Presencial 10	«A través de la visita a museos o centros de interpretación» (Proy.recup.1) «Visitas a museos» (Museo/archiv.3) «Museos de educación» (Interes.6)
	Documental 13	«Referencias bibliográficas» (Museo/archiv.1) «Leyendo» (Estud/Prof.5) «Lectura de libros y documentos» (Proy.recup.2)
Contenidos y rigor	Material 9	«Patrimonio inmueble como escuelas y mueble como material escolar» (Proy.recup.4) «Objetos y lugares históricos» (Museo/archiv.5) «Material escolar» (Museo/archiv.2)
	Inmaterial 5	«Relatos y vivencias» (Proy.recup.4) «La conservación de la memoria escolar para entender el presente» (Interes.3) «Historias y experiencias» (Estud/Prof.4)
	Documentación 3	«Documentación histórica» (Museo/archiv.1) «Listados de alumnado o profesorado» (Proy.recup.5) «Registros históricos» (Estud/Prof.6)

Categoría	Subcategoría y total de referencias	Ejemplos representativos
Expectativas de interacción	Datos básicos 14	«Características de ese objeto, dónde está, cómo se utilizaba» (Estud/Prof.1) «La época, el lugar, el material y quién lo utilizaba» (Proy.recup.2) «Información básica sobre los objetos» (Museo/archiv.4)
	Comparación 8	«Cómo se hacía todo antiguamente en comparación con ahora» (Estud/Prof.2) «Comparación entre sistemas educativos» (Interes.8) «La comparación entre ellos» (Estud/Prof.4)
Experiencia previa con tecnología	Con uso 15	«Gemini (Google) y ChatGPT» (Estud/Prof.1) «Sí, Google y ChatGPT» (Estud/Prof.2) «ChatGPT, asistente de voz de Google» (Proy.recup.1)
	Sin uso 11	«No he utilizado ninguna herramienta digital para esto» (Museo/archiv.1)
Garantías y confianza	Veracidad 9	«Lo único, que se invente información» (Estud/Prof.1) «Que se invente información» (Museo/archiv.1) «Que no sea real» (Interes.10)
	Fuentes 6	«Saber las fuentes de la información a las que recurre» (Estud/Prof.3) «Que no cite las fuentes» (Proy.recup.3) «Conocer las referencias» (Interes.12)
	Transparencia 3	«Siempre y cuando sea transparente» (Interes.4) «Que muestre cómo funciona» (Estud/Prof.7) «Transparencia en el proceso» (Proy.recup.6)
	Revisión experta 4	«Que estuviera revisado por personas expertas» (Estud/Prof.1) «Revisión de expertos» (Museo/archiv.6) «Supervisión académica» (Interes.11)

Fuente: elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Posibilidades atribuidas al *chatbot* en la mediación patrimonial

Las aportaciones recopiladas muestran que las personas participantes atribuyen al *chatbot* potencial para facilitar el acceso al patrimonio escolar y para establecer puentes con la experiencia educativa actual. Se muestra de forma recurrente la expectativa de que este tipo de recurso pueda permitir «saber cómo se utilizaban los objetos», «la época en la que se usaban» o «cómo se hacía todo antiguamente en comparación con ahora» (Estud/Prof.2; Proy.recup.2). Otros mencionan la posibilidad de preguntar por «su origen, su

utilidad o su relación con el método de aprendizaje utilizado» (Estud/Prof.1), así como por la comparación entre prácticas educativas del pasado y actuales. Este tipo de respuestas pone de manifiesto que los participantes conciben la herramienta como un recurso que puede favorecer la interpretación contextual de los objetos patrimoniales, superando una visión meramente descriptiva del patrimonio escolar.

Algunos participantes destacan su utilidad para el aprendizaje y la divulgación, sobre todo en contextos educativos, al considerar que «sería muy útil» o que podría emplearse «en trabajos escolares» (Interes.9; Estud/Prof.5). Junto a ello, emerge el interés por acceder a historias, curiosidades y testimonios del pasado escolar, que se perciben como una vía para «conocer mejor cómo era la escuela» (Estud/Prof.2). Algunas de las aportaciones señalan también la inquietud por comprender aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, como «qué aprendían, cuál era la rutina escolar o qué herramientas se empleaban en el aula» (Interés.8), así como los valores o «ideologías que transmitían» (Estud/Prof.4), lo que refleja un interés por conectar con la memoria educativa.

Asimismo, varias respuestas apuntan al interés por acceder a fuentes documentales y testimonios relacionados con la historia de la educación, como «documentación histórica» (Museo/archiv.1), «búsqueda de testimonios escritos de maestros» (Interés.4) o «listados de alumnos y profesores, libros de texto, estadísticas o datos económicos de siglos pasados» (Estud/Prof.6). Algunos participantes incluso señalan la posibilidad de utilizar la herramienta como apoyo para la investigación o la docencia, mencionando, por ejemplo, el interés por realizar «búsqueda de imágenes que puedan servir para la investigación» (Proy.recup.5) o por analizar «textos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza» (Interés.12). Este tipo de demandas sugiere que los participantes identifican el *chatbot* también como una posible vía de acceso a archivos y fuentes históricas, lo que amplía su potencial más allá de la mediación divulgativa hacia usos vinculados con la consulta documental, los recursos educativos y la investigación.

3.2. Amenazas, limitaciones y recomendaciones para el diseño del *chatbot* de mediación patrimonial educativa

Junto a las posibilidades, las personas participantes expresan preocupaciones en torno a los riesgos del uso de *chatbots* en el ámbito patrimonial. La amenaza más veces observada se vincula a la posibilidad de que el sistema «se invente información», «no sea real» o contenga «errores, imprecisiones o invenciones» (Estud/Prof.1; Interés.10; Proy.recup.5). Aparece también con frecuencia la exigencia de que las respuestas estén basadas en fuentes contrastables («saber las fuentes de la información a las que recurre») y de que exista una base documental concreta («no tener la base de datos adecuada») y supervisión humana («que estuviera revisado por personas expertas») (Estud/Prof.3; Museo/archiv.4; Estud/Prof.1). En este sentido, algunos participantes subrayan explícitamente la necesidad de que la información proceda de «fuentes serias y fiables» (Museo/archiv.6) o que esté «contrastada por expertos con nombres y apellidos y por instituciones fiables» (Interés.12).

Estas preocupaciones van a servir para establecer criterios de legitimidad para el uso de la IA en contextos educativos y museísticos. Los discursos recogidos sugieren que la aceptación de este tipo de herramientas depende en gran medida de la percepción de rigor y transparencia en la información que ofrecen. Desde la perspectiva de los participantes, la confianza en el sistema constituye un requisito previo para que un *chatbot* sea aceptado como mediador patrimonial. En este sentido, la credibilidad tecnológica aparece estrechamente vinculada a la credibilidad institucional y científica de las fuentes que alimentan el sistema. Se sitúan la veracidad, la trazabilidad de las fuentes y el control experto como elementos centrales del diseño.

A partir del análisis cualitativo de las aportaciones de los participantes en el cuestionario, se han identificado una serie de recomendaciones para orientar el diseño y desarrollo del *chatbot*. Estas recomendaciones recogen necesidades y expectativas expresadas por perfiles diversos.

El análisis de las aportaciones recogidas ha buscado distinguir tres planos en los discursos: las posibilidades atribuidas al uso de un *chatbot* en el ámbito del patrimonio educativo, las amenazas o limitaciones percibidas y a partir de estas dos, las recomendaciones formuladas de forma explícita o implícita por las personas participantes. Sobre esta triple dimensión se han elaborado las recomendaciones de diseño que se sintetizan en la tabla 2.

Tabla 2

Recomendaciones basadas en las respuestas

Recomendación	Evidencias
1. Integración de recursos digitales y presenciales	Uso combinado de Internet, Wikipedia, bases de datos, visitas a museos y archivos, y referencias bibliográficas como libros, artículos o testimonios; valoración de la formación académica y el intercambio de saberes (Estud/Prof.1; Museo/archiv.3; Interés pers.2).
2. Cobertura amplia y contextualizada de contenidos	Inclusión de bienes materiales e inmateriales, listas históricas, objetos y testimonios; incorporación de registros documentales (listados de alumnado y profesorado, catálogos, archivos) y demanda de explicaciones sobre valor educativo (Estud/Prof.4; Proyecto/part.1).
3. Personalización mediante técnicas RAG	Necesidad de rigor, evitar invenciones, citar fuentes y asegurar trazabilidad; preocupación explícita por la veracidad de la información, señalada de forma reiterada en las respuestas (Museo/archiv.5; Estud/Prof.6).
4. Diseño de interacción adaptada a distintos perfiles	Diferentes niveles de experiencia con asistentes digitales; preferencia por lenguaje claro y ejemplos iniciales; demanda de que el bot permita no solo consultas básicas (época, uso, ubicación) sino también comparaciones entre prácticas pasadas y actuales (Interés pers.4; Estud/Prof.8).
5. Enriquecimiento de la experiencia emocional	Interés en narrativas históricas, memoria oral y conexión afectiva con el pasado escolar (Museo/archiv.7; Proyecto/part.2).
6. Garantías de fiabilidad y supervisión experta	Preocupación por la veracidad, revisión por expertos y transparencia en funcionamiento (Estud/Prof.9; Museo/archiv.8).
7. Potencial educativo en formación docente	Expectativa de uso del bot como recurso en docencia y formación de futuros maestros (Estud/Prof.10; Proyecto/part.3).

Fuente: elaboración propia.

Las recomendaciones derivadas del análisis cualitativo se han traducido en un prototipo inicial de asistente conversacional orientado a la mediación del patrimonio histórico-educativo. Este prototipo se concibe como una materialización operativa de los criterios identificados, en especial los relativos a la integración de fuentes documentales y a la adaptación a distintos perfiles de usuario.

El asistente se ha configurado en un entorno de experimentación accesible que permite definir su comportamiento y estilo de interacción, así como incorporar documentación patrimonial específica como base de sus respuestas. De este modo, el diseño responde a las categorías emergentes del estudio, incorporando mecanismos orientados a evitar errores habituales como las invenciones, y facilitar así una experiencia útil para usuarios con distintos niveles de familiaridad tecnológica.

Este prototipo se presenta como una primera concreción de los criterios de diseño obtenidos a partir de las percepciones de los participantes. Su función en este trabajo es ilustrar la viabilidad de traducir los resultados de la investigación cualitativa en un recurso de mediación patrimonial con proyección educativa, y servir como base para futuras fases de implementación y evaluación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio permiten identificar una serie de criterios relevantes para el diseño de herramientas conversacionales orientadas a la mediación del patrimonio educativo:

En primer lugar, los participantes señalan la necesidad de integrar los recursos digitales con las experiencias materiales vinculadas al patrimonio educativo. La herramienta que finalmente se desarrolle deberá proporcionar información documentada sobre objetos y prácticas del patrimonio escolar, combinando referencias digitales —como bases de datos y catálogos— con orientaciones para experiencias presenciales, como visitas a museos o centros de interpretación. Asimismo, se debe garantizar el acceso a diversas fuentes documentales, entre ellas libros, artículos, registros y testimonios. Esta recomendación se fundamenta en la doble vía de acceso al patrimonio señalada tanto por las personas participantes como por experiencias previas que articulan lo digital y lo físico (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2020; Monforte-García, 2024).

En segundo lugar, resulta necesario asegurar una cobertura amplia de contenidos. El *chatbot* deberá abordar tanto el patrimonio material como el inmaterial, incorporando información que permita contextualizar históricamente cada elemento y explicar su valor educativo. Este planteamiento se mantiene en línea con las recomendaciones de Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2022), así como con los enfoques de la museología social aplicada al patrimonio escolar (Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023).

Con el objetivo de garantizar el rigor metodológico y la trazabilidad de la información, el sistema deberá emplear técnicas de *Retrieval-Augmented Generation (RAG)*. Este enfoque permitirá que el *chatbot* cite las fuentes utilizadas y reduzca las posibles alucinaciones al vincular cada respuesta con documentos o testimonios verificados (Lewis *et al.*, 2020; Genesis, 2025). Asimismo, el diseño conversacional deberá minimizar el riesgo de invenciones y aclarar explícitamente cuándo no se dispone de información suficiente para responder a una determinada consulta.

En cuanto al diseño de la interacción, este deberá adaptarse a distintos perfiles de usuario en función de su experiencia previa con *chatbots*, considerando que parte de los participantes no ha utilizado previamente este tipo de herramientas. En consecuencia, el *chatbot* deberá emplear un lenguaje accesible e incorporar mensajes iniciales de orientación y ejemplos de preguntas que faciliten la interacción. Al igual que en experiencias como *Ask Mona* o *HeriBot* (Casillo *et al.*, 2022), la interacción deberá ser bidireccional, permitiendo tanto consultas básicas como comparaciones entre prácticas educativas del pasado y del presente, una de las demandas más recurrentes identificadas entre los participantes.

Además de proporcionar información, el *chatbot* debería contribuir a fomentar un vínculo afectivo con el patrimonio histórico mediante la recuperación de narrativas, testimonios y memorias que evoquen la experiencia escolar y refuercen la conexión con la memoria colectiva (Moreno-Martínez, 2015; Chang *et al.*, 2024). Finalmente, resulta imprescindible ofrecer garantías de fiabilidad y supervisión experta. Además de indicar la procedencia de la información y de aclarar cuándo no se dispone de datos suficientes, el sistema deberá incorporar mecanismos que permitan la revisión y validación de contenidos por parte de especialistas. Experiencias como la del *chatbot Charlie* en la Biblioteca Estatal de Queensland ponen de manifiesto la necesidad de establecer protocolos éticos, filtros de contenido y sistemas de supervisión activa para prevenir la generación de respuestas inadecuadas (*The Guardian*, 2024). En este sentido, se prevé que el *chatbot* pueda concebirse también como un recurso para la enseñanza universitaria en ámbitos relacionados con la historia de la educación, integrando su uso en proyectos de aula, actividades de investigación y prácticas de mediación patrimonial (López-Fernández *et al.*, 2021; Guillén-Peñafiel *et al.*, 2025).

Estas orientaciones de diseño derivadas del análisis cualitativo permiten interpretar las percepciones de los participantes no solo como opiniones sobre la tecnología, sino como criterios que delimitan las

condiciones bajo las cuales un *chatbot* podría desempeñar un papel significativo en la mediación del patrimonio educativo. En este sentido, los resultados obtenidos no se limitan a describir expectativas o preocupaciones, sino que ofrecen indicios sobre cómo debería configurarse este tipo de herramienta para responder a las necesidades del público vinculado al patrimonio histórico-educativo. A partir de estos hallazgos, resulta pertinente contrastar las percepciones recogidas con los planteamientos presentes en la literatura reciente sobre el uso de *chatbots* en contextos educativos y patrimoniales.

Las expectativas manifestadas por las personas participantes en relación con la mejora del compromiso y el interés por el patrimonio educativo se alinean con los resultados obtenidos por Sperli *et al.* (2021), quienes planteaban que los *chatbots* basados en técnicas de aprendizaje profundo favorecen la implicación del usuario y refuerzan la motivación a través de una interacción adaptada a los intereses individuales. Casillo *et al.* (2022) destacan que los *chatbots* aplicados a escenarios patrimoniales pueden contribuir a enriquecer el aprendizaje experiencial y a promover una relación más activa entre el usuario y los contenidos culturales. Este aspecto también emerge en este estudio a través de la demanda de narrativas y conexión emocional con la memoria escolar. En este trabajo, no obstante, estos efectos se infieren a partir de las expectativas y demandas expresadas por los participantes.

Asimismo, las resistencias detectadas, las relacionadas con la veracidad de la información, la necesidad de citar fuentes y la supervisión experta, coinciden con preocupaciones señaladas en la literatura reciente sobre IA en educación y en museos. Estos temores, ya documentados por Boiano *et al.* (2025), refuerzan la pertinencia de enfoques como la RAG, que permiten reducir las alucinaciones y aumentar la confianza del usuario. En este sentido, los hallazgos del presente estudio contextualizan estas tendencias en el ámbito del patrimonio histórico-educativo.

El estudio ha permitido identificar las demandas y resistencias de diferentes perfiles vinculados al patrimonio educativo ante el uso de *chatbots* conversacionales. Desde una perspectiva de género, el análisis no evidenció diferencias relevantes en los patrones discursivos, apreciándose coincidencias entre mujeres y hombres en las expectativas, preocupaciones y propuestas formuladas. Las categorías emergentes muestran que la interacción con este tipo de recursos está condicionada por la confianza en la veracidad de la información, la necesidad de trazabilidad de las fuentes y la demanda de una experiencia que combine lo digital y lo presencial. Estos criterios han orientado la configuración de un prototipo inicial de *chatbot* que integra documentación patrimonial y responde a las expectativas expresadas en el cuestionario, situando la RAG como una vía de desarrollo prioritario. Los datos no permiten aún afirmar efectos educativos directos, pero sí delimitar qué condiciones debería cumplir un *chatbot* para ser percibido como útil en este ámbito.

Las aportaciones de las personas participantes ponen de manifiesto que la tecnología debe concebirse como un mediador que puede favorecer el acceso, la comprensión y la conexión emocional con la memoria escolar. La incorporación de narrativas históricas, testimonios y documentos verificados refuerza el valor pedagógico del recurso y amplía sus posibilidades como herramienta de formación docente y sensibilización social. Estas potencialidades se formulan aquí como hipótesis de diseño, coherentes con la literatura y con las expectativas recogidas, pero deberán ser contrastadas en fases posteriores de implementación y evaluación. El análisis evidencia, además, la importancia de incluir mecanismos de supervisión y de transparencia para garantizar la legitimidad del *chatbot* en contextos educativos y museísticos.

En términos metodológicos, la investigación confirma la utilidad de una aproximación cualitativa y participativa para orientar el diseño tecnológico. El uso del cuestionario abierto permitió recoger aportaciones heterogéneas y traducirlas en recomendaciones concretas para la construcción del prototipo. No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. Una de las principales

limitaciones se relaciona con el instrumento de recogida de información utilizado. El cuestionario abierto fue diseñado para ser respondido en un tiempo aproximado de entre 7 y 10 minutos, lo que puede haber condicionado la extensión y profundidad de algunas de las respuestas obtenidas. Aunque este formato permitió recoger percepciones y expectativas diversas en una fase exploratoria del proyecto, es posible que haya limitado el desarrollo de discursos más elaborados por parte de las personas participantes y, por tanto, la posibilidad de profundizar en sus valoraciones y experiencias. En futuras investigaciones sería conveniente complementar este procedimiento con técnicas cualitativas más extensas, como entrevistas en profundidad o grupos de discusión, que permitan ampliar la interpretación de los discursos recogidos.

Como línea de proyección futura, se plantea la necesidad de avanzar con una fase piloto de introducción y evaluación del *chatbot* en entornos reales de uso, tanto en museos escolares como en programas universitarios de historia de la educación, dado que el *chatbot* se ha concebido desde su origen como un recurso de mediación patrimonial con proyección educativa. Asimismo, la creación de un prototipo de modelo basado en RAG permitirá mejorar la fiabilidad y la personalización de la experiencia. Con ello, se pretende avanzar en la consolidación de la IAg como herramienta sensible al contexto cultural y capaz de generar experiencias de mediación patrimonial más accesibles y participativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Domínguez, P., y Rebollo Espinosa, M. J. (2022). Acciones formativas para la comunicación del patrimonio histórico educativo: el «menú» del Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (28), 71-90. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.45.007>
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (4.ª ed.). Akal.
- Bekele, M. K., Pierdicca, R., Frontoni, E., Malinverni, E. S., y Gain, J. (2018). A survey of augmented, virtual, and mixed reality for cultural heritage. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 11(2), 1-36. <https://doi.org/10.1145/3145534>
- Boiano, S., Borda, A., y Gaia, G. (2025). *Ethical AI and Museums: Challenges and New Directions*. Proceedings of EVA London 2024. <https://doi.org/10.14236/ewic/EVA2024.4>
- Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Business Insider (2025, junio). *Palace of Versailles statues can now talk to visitors thanks to OpenAI-powered chatbots*. <https://www.businessinsider.com/palace-versailles-talk-statues-openai-tech-chatbot-ask-mona-2025-6>
- Casillo, M., De Santo, M., Mosca, R., y Santaniello, D. (2022). An ontology-based chatbot to enhance experiential learning in a cultural heritage scenario. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5, Article 808281. <https://doi.org/10.3389/frai.2022.808281>
- Chang, C. C., Chang, H. P., y Lee, H. S. (2024). Leveraging retrieval-augmented generation for culturally inclusive Hakka chatbots: Design insights and user perceptions. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.15572>
- Coffey, L. (2024, 9 de julio). *Animated AI TAs are coming to Morehouse College*. Inside Higher Ed. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/news/tech-innovation/artificial-intelligence/2024/07/09/animated-ai-tas-are-coming-morehouse>

- Dávila, P. y Naya, L. M. (2025). Los Museos de la Educación en España: un futuro para nuestro pasado. *Sarmiento*, 29, 39-64, <https://doi.org/10.17979/srgphe.2025.29.1.13269>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dordio, A., Lancho, E., Merchán, M. J., y Merchán, P. (2024). Cultural Heritage as a Didactic Resource through Extended Reality: A Systematic Review of the Literature. *Multimodal Technologies and Interaction*, 8(7), 58. <https://doi.org/10.3390/mti8070058>
- Durall, E., Martins, L., y Fernández-Ferrer, M. (2022). Designing learning technology collaboratively: Analysis of a chatbot co-design. *Education and Information Technologies*, 28(1), 109-134. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11162-w>
- Flick, U. (2020). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed., M. A. Gómez, Trad.). Ediciones Morata (obra original publicada en 1995).
- Galloway, J. (2024). *Evaluating the reliability and acceptability of AI evaluation and feedback of medical school course work*. King's College London. <https://www.kcl.ac.uk/research/reliability-and-acceptability-of-ai-evaluation-and-feedback>
- Genesis, J. (2025). *Retrieval-Augmented Text Generation: Methods, Challenges, and Applications* [Preprint]. Preprints.org. <https://www.preprints.org/manuscript/202504.0443/v1>
- Guillén-Peñañiel, R., Hernández-Carretero, A. M., y Sánchez-Martín, J. M. (2025). Role-Playing as a Didactic Strategy for Teaching Intangible Heritage: An Intervention with Trainee Teachers. *Heritage*, 8(3), 90. <https://doi.org/10.3390/heritage8030090>
- Ibáñez-Etxebarria, A., Fontal Merillas, O., y Rivero Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Jisc (2024, 17 de septiembre). *A bot named Winnie [Historia de miembro]*. Jisc. Recuperado de <https://www.jisc.ac.uk/member-stories/a-bot-named-winnie>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Labadze, L., Grigolia, M., y Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., Fan, A., Bhosale, S., Chaudhary, V., y Kiela, D. (2020). Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2005.11401>
- López Fernández, J. A., Medina, S., López, M. J., y García Morís, R. (2021). Perceptions of Heritage among Students of Early Childhood and Primary Education. *Sustainability*, 13(19), 10636. <https://doi.org/10.3390/su131910636>
- Lucas Palacios, L., y Delgado Algarra, J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (20), 11-31. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4033>
- Martínez García, R., y Tristán Richarte, M. (2023). El Museo Escolar de Puçol: un museo comunitario super-viviente en el tiempo. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (29), 209-226. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.62.14.010>

- Mendoza-Garrido, R., Cabarcas-Álvarez, A., Puello-Beltran, J. J., Fabregat-Gesa, R., y Baldiris-Navarro, S. M. (2021). Experiencia de educación patrimonial apoyada en realidad aumentada. *Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Antioquia* (99), 52-62. <https://doi.org/10.17533/udea.redin.20200582>
- Mollick, E. (2024). *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. Portfolio/Penguin.
- Monforte García, E. & Sánchez Giménez, S. (2023). Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio: las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 28, 197-214.
- Monforte García, E. (2024). La innovación docente universitaria y su influencia en la museología social. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (32), 224-239. <https://doi.org/10.1387/cabas.26788>
- Monforte García, E., Sánchez Giménez, S., Sanz Hernández, A., Domingo Cebrián, V. & Edo Agustín, E. (2022). Innovación y transformación social a través del proyecto de recuperación del patrimonio histórico educativo «La escuela de ayer para construir el mañana». En J. Pérez & M. López (Eds.), *Educación y sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 578-586). Dykinson.
- Morales Sánchez, M. (2024). El viaje pedagógico: relato de una experiencia universitaria uniendo la didáctica del objeto y las maletas de aprendizaje. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (31), 110-124. <https://doi.org/10.1387/cabas.26209>
- Moreno Martínez, P. L. (2015). La historiografía del patrimonio educativo en España: un balance crítico. *Educación en Revista*, 31(58), p. 87-102. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/43468>
- Muñoz, A., Climent-Ferrer, J. J., Martí-Testón, A., Solanes, J. E., y Gracia, L. (2025). Mejora de la participación en el patrimonio cultural con un novedoso sistema multisensorial interactivo de realidad extendida. *Electrónica*, 14(10), 2039. <https://doi.org/10.3390/electronics14102039>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071873045>
- Ni, L. (2024) El impacto de la tecnología de *chatbot* en la mejora del aprendizaje histórico en la educación K-12, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades de Malasia (MJSSH)*, 9(1), p. e002656. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v9i1.2656>.
- Noh, Y.-G., y Hong, J.-H. (2021). Designing Reenacted Chatbots to Enhance Museum Experience. *Applied Sciences*, 11(16), 7420. <https://doi.org/10.3390/app11167420>
- Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: «construir» el museo escolar con el alumnado. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (27), 1-20. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.56.002>
- Pourhosseini Akbarie, M. (2024). The Educational Perspective of the Application of Extended Reality in Cultural Heritage Sphere. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(1). <https://doi.org/10.32043/jimtl.v4i1.145>
- Sperli, G., D'Acunto, G., y Pecori, R. (2021). A cultural heritage framework using a deep learning-based chatbot for supporting tourist journey. *Expert Systems with Applications*, 183, 115277. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2021.115277>
- The Guardian* (2024, abril 24). *Queensland State Library suspends war veteran AI chatbot «Charlie» after it starts producing offensive responses*. <https://www.theguardian.com/australia-news/2024/apr/24/queensland-state-library-ai-war-veteran-chatbot-charlie>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

FICHERO COMPLEMENTARIO DEL ARTÍCULO

Preguntas del cuestionario

Enlace cuestionario:

La Inteligencia Artificial al servicio del patrimonio - Formularios de Google

1. ¿Qué entiendes por patrimonio educativo?

Para: Explorar las representaciones previas del concepto «patrimonio educativo», detectar la amplitud o limitación del marco conceptual de las personas participantes e identificar si se vincula con objetos, prácticas, memorias escolares, arquitectura, libros, etc.

2. ¿Cómo sueles aprender o informarte sobre temas relacionados con la historia de la educación o los objetos escolares del pasado?

Para: Conocer los canales y recursos utilizados habitualmente (visitas, libros, redes, museos), detectar experiencias previas de acceso al patrimonio educativo y estimar su familiaridad con herramientas digitales o espacios de divulgación.

3. ¿Has utilizado alguna vez herramientas digitales que respondan a tus preguntas, como asistentes de voz o *chats* automáticos? ¿Cuáles?

Para: Valorar el nivel de alfabetización digital y la experiencia previa con tecnologías conversacionales, distinguir entre personas con o sin contacto con este tipo de herramientas y estimar su disposición técnica o confianza inicial.

4. Si existiera un programa que te permitiera preguntar sobre objetos, imágenes o textos antiguos relacionados con la escuela, ¿qué tipo de cosas te gustaría preguntarle?

Para: Identificar intereses y curiosidades genuinas, recoger expectativas funcionales y cognitivas hacia el *chatbot*, y generar ejemplos reales para diseñar interacciones y probar la herramienta.

5. ¿Qué tipo de formatos o contenidos te resultan más atractivos para aprender sobre patrimonio educativo?

(Ejemplos: vídeos, textos, audios, juegos interactivos, realidad aumentada, conversaciones con *chatbots*...)

Para identificar formatos preferidos y orientar el diseño del *chatbot*.

6. ¿Qué te parecería que una herramienta así te ayudara a conocer historias, curiosidades o anécdotas del pasado escolar?

Para: Evaluar la disposición emocional hacia el uso de la herramienta, explorar el potencial de conexión emocional con el patrimonio e identificar la aceptación de un enfoque narrativo o experiencial.

7. ¿Hay algo que te dé dudas, miedo o desconfianza respecto a que una «máquina» conteste tus preguntas sobre historia o patrimonio?

Para: Detectar resistencias o preocupaciones éticas, conocer barreras culturales, técnicas o afectivas ante el uso de IA y prever obstáculos para el diseño de la futura formación o implementación.

Datos sociodemográficos

Edad (en rangos). Para: identificar diferencias generacionales en la percepción del patrimonio y el uso de tecnologías:

- Menos de 20 años.
- 21-30.
- 31-45.
- 46-60.
- Más de 60.

Género (opcional y no binario). Para: recoger diversidad y facilitar análisis inclusivos si emergen diferencias significativas:

- Mujer.
- Hombre.
- Otro / Prefiero no decirlo.

Nivel educativo alcanzado. Para: explorar si la formación académica influye en el concepto de patrimonio o en la apertura a la IA:

- Estudios primarios.
- Secundaria / Bachillerato.
- Formación Profesional.
- Estudios universitarios.
- Estudios de posgrado.

Vínculo con el patrimonio educativo. Para: diferenciar perfiles según su relación con el tema (profesional, estudiantil, voluntariado, etc.):

- Trabajo en un museo, archivo o centro vinculado al patrimonio educativo.
- Soy estudiante o docente en historia de la educación.
- Participo en proyectos de recuperación o difusión del patrimonio.
- Interés personal (no profesional).



Reseña bibliográfica

**MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, M.^a JOSÉ, MARÍN MURCIA,
JOSÉ PEDRO Y PIZZIGONI, FRANCESCA DAVIDA (A CURA DI) (2026).
HISTORY OF EDUCATIONAL OBJECTS. BIOGRAPHIES
AND COMPLEMENTARY APPROACHES. PENSA MULTIMEDIA**

*Martínez Ruiz-Funes, M.^a José, Marín Murcia, José Pedro y Pizzigoni,
Francesca Davida (a cura di) (2026).
History of Educational Objects. Biographies and complementary approaches.
Pensa Multimedia*

Antonio Viñao Frago*

Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Palabras clave

Fuentes
Objetos
Biografía
Patrimonio Histórico-Educativo

RESUMEN: Recensión sobre el libro. Martínez Ruiz-Funes, M.^a José, Marín Murcia, José Pedro y Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di) (2026). *History of Educational Objects. Biographies and complementary approaches*. Lecce: Pensa Multimedia.

Keywords

Sources
Objects
Biographies
Historical-Educational Heritage

ABSTRACT: Book review: Martínez Ruiz-Funes, M.^a José, Marín Murcia, José Pedro y Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di) (2026). *History of Educational Objects. Biographies and complementary approaches*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gako-hitzak

Iturriak
Objektuak
Biografia
Hezkuntza-ondare historikoa

LABURPENA: Liburu honi buruzko iruzkina: Martínez Ruiz-Funes, M.^a José, Marín Murcia, José Pedro eta Pizzigoni, Francesca Davida (ed.) (2026) *History of Educational Objects: Biographies and Complementary Approaches*. Lecce: Pensa Multimedia

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Antonio Viñao Frago. Universitat de Murcia (España) – aviniao@um.es – <https://orcid.org/https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

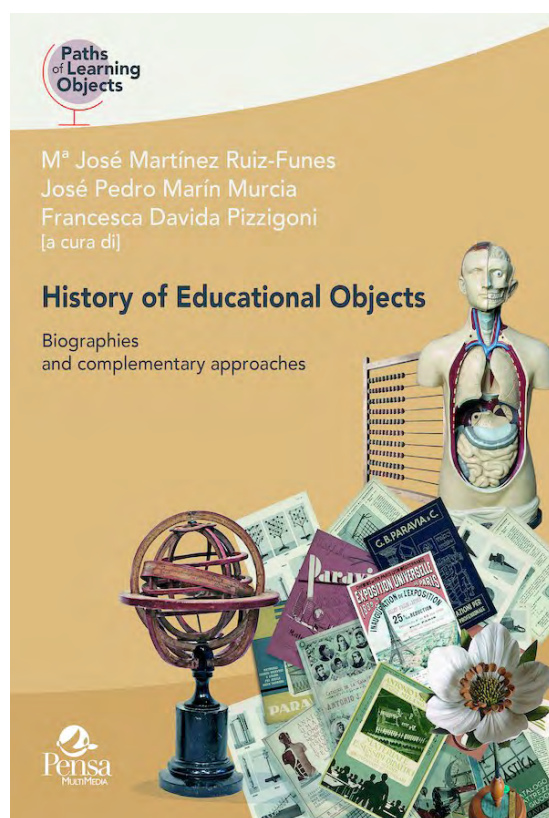
Cómo citar / How to cite: Viñao Frago, Antonio (2026). Reseña bibliográfica: «Martínez Ruiz-Funes, M.^a José, Marín Murcia, José Pedro y Pizzigoni, Francesca Davida (a cura di) (2026). *History of Educational Objects. Biographies and complementary approaches*», Pensa Multimedia. *Cabás*, 35, 220-222. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28537>).

Recibido: 23 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



En el coloquio ISCHE 43, celebrado en Milán en 2022, un grupo de investigadores de diversos países presentaron un panel con el título «Looking for the First “Educational Technologies”: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities». A partir de dicho encuentro, se formó el Grupo de Investigación «Teaching Object History» (TOH) cuyo primer coloquio tuvo lugar en octubre de 2023 en Torino sobre el tema *Objects that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*. Un título que abriría la primera publicación de la colección «Paths of Learning Objects», asimismo disponible en acceso abierto, a la que ahora viene a sumarse la que reseñamos. En este caso, con los trabajos presentados en el Workshop internacional que tuvo lugar en Murcia en octubre de 2024, con el apoyo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia, y aportaciones de 15 investigadores procedentes de diversas universidades de Italia, España, Portugal y Brasil. El texto está publicado en acceso abierto y está accesible desde la siguiente url: <https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255684275>

Tras una doble presentación a cargo de M.ª J. Martínez Ruiz-Funes y F. D. Pizzigoni sobre, respectivamente, los antecedentes del grupo TOH y sus objetivos, temas y actividades, la nueva publicación consta de dos partes con doce trabajos y una propuesta metodológica final, cuyos autores y títulos reproducimos seguidamente:

Biografías de objetos educativos. M. Brunelli, «Elegir el “buen camino”. Biografía de un recurso didáctico para la propaganda contra el alcoholismo y la educación del buen ciudadano, entre Alemania, Inglaterra, Francia e Italia (1800-1910)». E. Baldez, «Para a música, para o brincar, para o vestir: objetos requisitados e sua dimensão didática nos jardins de infância de Brasília (1960-1970)». F. Targhetta, «Storia di un sussidio didattico dalle molte vite: le filmine educative». I. Mattioni, «I giochi didattici in Italia nel XIX secolo fra copie e produzione locale». A. Vidal Nogueira, «Presencias y significados de una máquina de Atwood en Santiago

de Compostela». R. F. de Souza Chaloba, «Laboratorio-Museo de Historia Natural “Carlos Nobre Rosa”: de la renovación de la enseñanza de las ciencias a la patrimonialización (Jaboticabal - SP/ Brasil, 1950-2024)». M.^a Á. Delgado Martínez y J. D. López Martínez, «La enseñanza de los fenómenos eléctricos: la máquina de Ramsden del Gabinete de Física del Instituto Local de Lorca (1864-1883)». J. P. Marín Murcia y A. González Bueno, «De la fábrica al aula: estudio biográfico de los primeros microscopios educativos de la casa Leitz para la enseñanza de la biología moderna».

Instrumentos para biografiar objetos educativos. G. Lombardo y F. D. Pizzigoni, «Il catalogo commerciale degli oggetti didattici come fonte per la loro biografia». F. D. Pizzigoni, «Innovare la ricerca sulle fonti storico-educativo: il progetto Cata-LOH e l'uso dell'Intelligenza Artificiale. Nuove potenzialità per la biografia dell'oggetto didattico». F. Palladino, «Intelligenza artificiale generativa e ricerca storico-educativa: sperimentazione sui cataloghi didattici Paravia».

Il contributo di toh per una possibile biografia degli oggetti didattici. J. Meda y F. D. Pizzigoni, «La vita delle cose. Proposta metodologica per la realizzazione di biografie di oggetti didattici».

Los «objetos didácticos» poseen una biografía. En algún momento son ideados, regulados, diseñados y producidos. Después, una vez materializados, son o pueden ser publicitados, comercializados, utilizados, falsificados, reproducidos, remodelados, expuestos, conservados, mercantilizados de nuevo como objetos de anticuario, musealizados. Incluso, si no han sido destruidos, es posible que algún día sean analizados y estudiados. Como se dice en el breve texto que resume los objetivos del grupo TOH y de la colección «Paths of Learning Objects», los objetos didácticos viajan en el espacio y en el tiempo. El estudio de estos «viajes» o desplazamientos muestra la diversidad de usos y vidas que les dan sentido en contextos y con objetivos diferentes, incluso en ocasiones contrapuestos. De eso trata el libro que reseñamos, y de eso tratarán las publicaciones futuras de este grupo de investigación sobre la historia y la cultura material de las instituciones académicas y escolares.