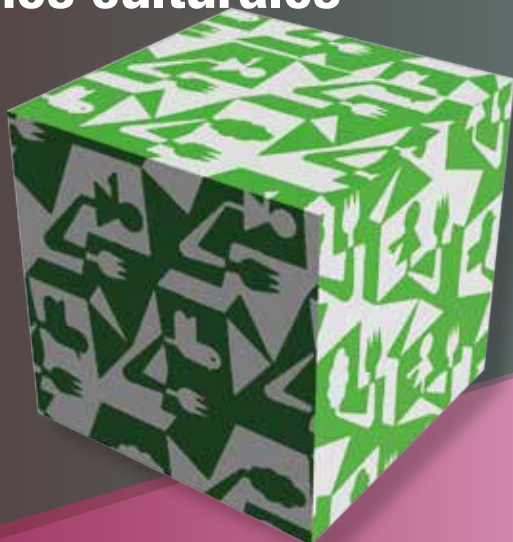
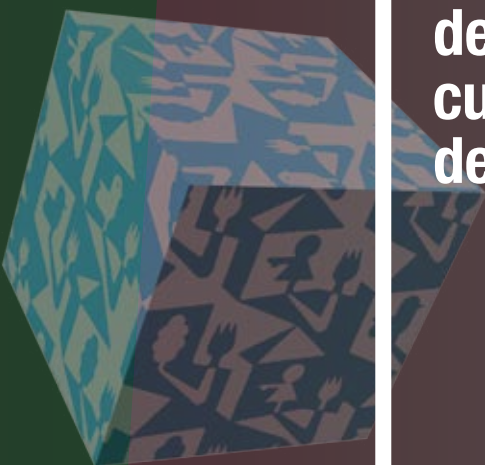


Cosme J. Gómez Carrasco
Encarna Lago González
Marcos Rebollo Fidalgo (eds.)

Educación histórica y museos

Actividades y situaciones
de aprendizaje para el
cumplimiento de
derechos culturales



Educación histórica y museos

Cosme J. Gómez Carrasco
Encarna Lago González
Marcos Rebollo Fidalgo
(eds.)

Educación histórica y museos

Actividades y situaciones de
aprendizaje para el cumplimiento
de derechos culturales

Octaedro 

Colección Horizontes Universidad

Título: *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*

Este libro es parte del proyecto *Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos* (PDC2022-133041-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR.



Plan de
Recuperación,
Transformación
y Resiliencia



MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN



Financiado por
la Unión Europea
NextGenerationEU

Primera edición: junio de 2024

© Cosme J. Gómez Carrasco, Encarna Lago González y Marcos Rebollo Fidalgo (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-31-5

Depósito legal: B 12936-2024

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España / *Printed in Spain*

Sumario

| | |
|---|-----|
| 1. Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales. | 9 |
| COSME J. GÓMEZ CARRASCO, ENCARNA LAGO GONZÁLEZ, MARCOS REBOLLO FIDALGO | |
| 2. Migrar nos hace humanos | 23 |
| MARCOS REBOLLO, RAMÓN LÓPEZ FACAL, ENCARNA LAGO GONZÁLEZ, PILAR ALCÁNTARA PEYRES | |
| 3. El hambre, la guerra y la peste | 43 |
| MARCOS REBOLLO FIDALGO, JUAN RAMÓN MORENO VERA, MARÍA JESÚS RUBIO VISIERS | |
| 4. La mujer y el trabajo: ¿qué oficios ha desempeñado la mujer en la historia? | 59 |
| MARCOS REBOLLO FIDALGO, MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ FUSTER, MARÍA JESÚS RUBIO VISIERS, ELOISA DEL ALISAL | |
| 5. Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? | 77 |
| MARCOS REBOLLO, JOSÉ MANUEL REY, JOSÉ MONTEAGUDO, AINOA ESCRIBANO MIRALLES | |
| 6. Diversidad sexual y de género en la historia. ¿Ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas? | 97 |
| MARÍA SABIOTE GONZÁLEZ, BELÉN CASTRO-FERNÁNDEZ, ANA MORENO REBORDINOS, ASUNCIÓN MARTÍNEZ | |
| 7. La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva? | 121 |
| MARCOS REBOLLO FIDALGO, MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, ENCARNA LAGO GONZÁLEZ, ELOISA DEL ALISAL | |

| | |
|--|-----|
| 8. Minorías en España: ¿hasta qué punto han definido la identidad nacional por oposición? | 137 |
| FÉLIX GONZÁLEZ CHICOTE, RAMÓN CÓZAR-GUTIÉRREZ, MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA, PILAR ALCÁNTARA PEYRES | |
| 9. Explotación económica: ¿ha sido siempre un motor rector de la historia? | 161 |
| ALFONSO CEBRIÁN REY, ÁLVARO CHAPARRO SAINZ | |
| 10. Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? | 185 |
| ALFONSO CEBRIÁN REY, MARÍA DEL MAR FELICES DE LA FUENTE | |
| 11. España democrática: ¿una construcción previa a la Transición? | 211 |
| ALFONSO CEBRIÁN REY, JOSÉ MONTEAGUDO FERNÁNDEZ | |
| Índice | 233 |

Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales¹

COSME J. GÓMEZ CARRASCO
Universidad de Murcia

ENCARNA LAGO GONZÁLEZ
Red Museística de Lugo

MARCOS REBOLLO FIDALGO
IES Valle del Saja, Cantabria

1. Educación histórica y patrimonio cultural

En las últimas dos décadas se han multiplicado los trabajos que han profundizado sobre los vínculos y reciprocidades entre la educación patrimonial, la educación histórica, la construcción de una ciudadanía crítica, y una educación identitaria no excluyente (Cuenca-López, Martín-Cáceres y Estepa-Giménez (2021). Estudios en el ámbito internacional como los de Davis (2007), Gosselin y Livingstone (2016), Pinto (2013), Semedo (2015), Van Boxtel, Grever y Klein (2015) o Van Doorsselaere (2021) son ejemplos de ese esfuerzo de integración. Pero también en países donde ha habido un incremento significativo de estos estudios, como España. Existen muchos grupos de investigación consolidados que están analizando las conexiones entre educación formal y no formal con respecto al patrimonio, la identidad y educación para la formación de ciudadanos. Trabajos como los de

1. Resultado del proyecto PDC2022-133041-I00 MCIN/AEI/10.13039/501100011033, cofinanciado por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR

Calaf, Gutiérrez y Suárez (2020), Cuenca (2002), Estepa (2013), Fontal (2003), Fontal y Gómez-Redondo (2016), Fontal e Ibáñez (2015), Martín y Cuenca, (2011) o Vicent, Ibáñez y Asensio (2015) establecen una visión del patrimonio y de la educación patrimonial de carácter sistémico, participativo, interactivo, complejo y sociocrítico (Cuenca, Molina y Martín, 2017).

El monográfico publicado en la *Revista de Educación* dirigido por Olaia Fontal y Álex Ibáñez (2017) muestra la fuerza de esta línea de investigación. Cabe destacar, entre ellos, el estudio de Cuenca, Estepa y Martín (2017) sobre la relación entre el patrimonio, la ciudadanía y la construcción de la identidad; y el trabajo de Fontal e Ibáñez (2017), en el que realizan un riguroso estudio bibliométrico de la producción científica sobre educación patrimonial.

Afortunadamente, cada vez son más frecuentes y ricas las experiencias e investigaciones con el uso de objetos y restos materiales del pasado. De hecho, Philips (2011) hace una valoración muy positiva de los artículos publicados sobre esta cuestión en la revista *Teaching History* desde la década de 1990, haciendo hincapié en los cambios metodológicos que se han producido gracias a la incorporación de estas propuestas de trabajo. Trabajos como los de Bardavio y González (2003), Corbishley (2011), Larouche (2016), Levstik, Henderson y Schlarb (2008) o Santacana y Masrriera (2012) insisten en los aspectos positivos de estas experiencias.

2. Las investigaciones sobre educación histórica y museos desde una perspectiva internacional

Al hablar de *patrimonio e historia pública*, hay que referirse de forma especial a los museos por la relación tan estrecha que presentan ambas realidades (Walsh, 2002; Roigé y Frigolé, 2010). Los museos conocieron un gran desarrollo en la segunda mitad del siglo xx, al menos en el ámbito occidental, debido a la toma de conciencia de las limitaciones del sistema de educación formal tradicional, y una creciente importancia de otras fuentes de información y educación no escolares en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida (Falk, Dierking y Adams, 2011).

Así, la creciente importancia de centros de educación no formal hace que una de las áreas de actuación más importantes dentro de la educación patrimonial sea el establecimiento de relaciones entre escuelas y museos, ya que estas instituciones tienen una mayor responsabilidad a la hora de realizar propuestas didácticas centradas en el patrimonio. De hecho, está reconocido por la Unesco la función social de los museos, considerados una herramienta para el desarrollo y la integración social (Gómez-Hurtado, Cuenca-López y Borghi, 2020).

La *educación patrimonial* es un concepto polisémico con el que podemos referirnos a un proceso pedagógico en el que las personas pueden aprender sobre los bienes patrimoniales en contextos de aprendizaje formal o informal (Mendoza, Baldiris y Fabregat, 2015), y también a una línea de investigación relevante en la actualidad no solo desde la perspectiva educativa, sino también desde un punto de vista social en lo que se refiere a la formación de identidades y ciudadanía (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017). Esto está conectado con las posibilidades que la educación patrimonial ofrece para el desarrollo del pensamiento histórico gracias a que la dimensión performativa del patrimonio hace que las personas tomen conciencia de la dialéctica entre pasado y presente (Grever, De Bruijn y Van Boxtel, 2012).

A pesar de esta relevancia, y dentro de procesos pedagógicos en ambientes formales, los estudios muestran una necesidad de mejorar la formación del profesorado para el desarrollo de temáticas asociadas al patrimonio cultural (Jagielska-Burduk y Stec, 2019). Uno de los objetivos de este cambio es poder implementar en las aulas una educación crítica y reflexiva del patrimonio que aleje a los estudiantes de pensamientos etnocéntricos (Roll y Meyer, 2020).

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

Las investigaciones sobre museos se han intensificado en las dos últimas décadas (Wil Meeus, Marc Jacobs y Lore Suls, 2021). En los Estados Unidos hay una línea de investigación muy relevante que relaciona el trabajo con museos y la educación ciudadana (Nagawiecki, 2018). Por ello, es preciso potenciar la relación escuela-museo y, de esta manera, el desarrollo de una educación patrimonial que haga de los museos una oportunidad que permita el aprendizaje a personas con diferentes capacidades, y haga de los visitantes elementos activos, ayudando también al tratamiento de otros temas relacionados con la formación ciudadana (Cuenca-López, Estepa-Giménez y Martín Cáceres, 2017), y que posibilite cambios que hagan mejorar la sociedad (Hein, 2011).

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

Relacionado con las propuestas didácticas de indagación en los museos, otro de los caminos por los que avanza la educación patrimonial es el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Dressler, y Kan, 2018; Sanger, Silverman y Kraybill, 2015). Estos artículos abordan los éxitos y los desafíos pedagógicos, y sugieren propuestas para el futuro de la implementación de programas de museos con recursos digitales. Los museos no son ajenos al desarrollo de las nuevas tecnologías, y están desarrollando estrategias emergentes sobre el aprendizaje formal e informal, debido a la gran cantidad de información disponible en la red (Ott y Pozzi, 2011) para asentar su presencia en entornos digitales.

La robótica, con sus posibilidades de aumentar la efectividad, navegabilidad e interactividad de las exposiciones (Germak, Lupetti, Giuliano y Kanouk, 2015) es uno de los nuevos recursos tecnológicos, junto con la realidad aumentada (Mendoza, Bal-

diris y Fabregat, 2015), que han abierto un conjunto de oportunidades realmente creciente para mejorar la educación patrimonial, ofreciendo alternativas para personalizar, localizar y contextualizar el aprendizaje. Con su ayuda, las tecnologías de la información y comunicación pueden aportar valor añadido al proceso de aprendizaje del patrimonio cultural, pues facilitan el acceso a diferentes elementos patrimoniales y permiten la comunicación y el intercambio de conocimientos, información e ideas entre las personas (Germak, Lupetti, Giuliano y Kanouk, 2015).

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

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

Otra de las vías de trabajo, más relacionada con la conciencia histórica, y con el trabajo con narrativas alternativas y no hegemónicas, es el tratamiento en ámbitos formales y no formales del patrimonio en conflicto (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017) o *antipatrimonio* (Estepa y Martín, 2018). Es decir, el traba-

jo con las huellas materiales de los contravalores que representan las atrocidades de las guerras o las dictaduras, pero que permite educar a una ciudadanía pacífica, crítica y democrática, estableciendo vínculos emocionales con las víctimas de la barbarie a través de la visita o el análisis de documentación. Su tratamiento didáctico, a favor del que se posiciona claramente el profesorado en formación (Gómez-Carrasco *et al.*, 2020), desde la óptica de los derechos culturales, puede aportar un necesario pensamiento crítico sobre el que consolidar un mejor conocimiento del pasado para aplicarlo al presente y proyectarlo al futuro. Esto supone incorporar una didáctica de carácter crítico en el sentido de lo que Cuesta (2011) denomina *historia con memoria*, basada en la problematización del presente en función de cómo se aborde el conocimiento del pasado, haciendo de la historia un conocimiento público, fomentador de una ciudadanía verdaderamente democrática, en la línea planteada por Habermas (1992).

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

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

ta (Araujo, 2014), o en la visibilización a través de los museos de la trata atlántica de esclavos (Araujo, 2021).

3. Movimiento por una nueva museística

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

La museología debe buscar, en un mundo contemporáneo que intenta integrar todos los medios de desarrollo, extender sus atribuciones y funciones tradicionales de identificación, conservación y educación, a prácticas más amplias que estos objetivos, para insertar mejor su acción en aquellas vinculadas al medio humano. y físico. Para alcanzar este objetivo e integrar a las poblaciones en su acción, la museología utiliza cada vez más la interdisciplinariedad, métodos de comunicación contemporáneos comunes a toda acción cultural y también medios de gestión modernos que integren a sus usuarios. Al tiempo que preserva los frutos materiales de las civilizaciones pasadas y protege a quienes dan testimonio de las aspiraciones y la tecnología actuales, la nueva museología (la ecomuseología, la museología comunitaria y todas las demás formas de museología activa) está interesada principalmente en el desarrollo de las poblaciones, reflejando los principios rectores de la su evolución y al mismo tiempo asociarlos a proyectos futuros.²

El MINOM es una organización afiliada al International Council of Museums (ICOM), que tiene como una de sus principales finalidades la de intercambiar información científica a nivel internacional, desarrollar estándares profesionales, adoptar reglas y recomendaciones e implementar proyectos de colaboración.³ Entre los comités internacionales de ICOM es importante reseñar

2. <http://www.minom-icom.net/reference-documents>

3. <https://icom.museum/es>

CECA (Comité de Educación y Acción Cultural), que tiene como objetivo el impulso de la investigación y la práctica en el área de la educación en museos, el apoyo al público y la participación.

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

El análisis de nuestro patrimonio museístico ofrece una oportunidad para que el alumnado reflexione sobre temas relevantes con una perspectiva histórica. Las 10 situaciones de aprendizaje que se incluyen en el presente libro están pensadas para ser implementadas en las materias de Geografía e Historia de 3.º y 4.º de ESO, e Historia del Mundo Contemporáneo, e Historia de España de Bachillerato. Siguen una metodología de aprendizaje basado en problemas que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (2015), en la que (paso 1) se formula al alumnado preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante, este indaga (paso 2) en ese problema a través del análisis de fuentes con preguntas variadas antes de volver a responder (paso 3) a los interrogantes iniciales, realizando para ello un texto argumentativo pautado. Las actividades de aprendizaje pueden consultarse con su guía didáctica y ampliarse en: <https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos>

Estas actividades aspiran a facilitar el desarrollo de la conciencia histórica en el alumnado, para que pueda conocer su presente a partir de la reflexión y el conocimiento del pasado. Se dice que «el presente es el pasado del futuro», por lo que somos, por tanto, parcialmente responsables de su construcción. Es por eso que se reflexiona sobre los temas elegidos (que pivotan sobre la diversidad –sexual y de género, funcional– y la desigualdad –económica, de género, minorías sociales–, así como la violencia, las migraciones o la construcción democrática) a través de preguntas relevantes, analizando piezas del patrimonio cultural de más de 10 museos españoles (tanto artísticos como etnográficos o arqueológicos) y teniendo en cuenta metas de futuro vinculadas a diversos ODS (Hambre Cero, Fin de la pobreza, Igualdad de género, Salud y bienestar y Paz, Justicia e instituciones sólidas).

4. Referencias

- Altintas, İ. N. y Yenigül, Ç. K. (2020). Active Learning Education in Museum. *IJERE*, 9(1), 120-128. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20380>
- Andersen, M. F., Levinsen, H., Møller, H. H. y Thomsen, A. V. (2020). Building Bridges Between School and a Science Center Using a Flipped Learning Framework. *Journal of Museum Education*, 45(2), 200-209. <https://doi.org/10.1080/10598650.2020.1744238>
- Araujo, A. L. (2014). *Shadows of the Slave Past. Memory, Heritage and Slavery*. Routledge.
- Araujo, A. L. (2021). *Museums and Atlantic Slavery*. Routledge.
- Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). Evaluation in the Heritage Education. 20 years of research and congresses of ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Cuenca, J. M. (2002). La investigación en didáctica de la historia: debate y aportaciones. En: F. J. Pozuelos y G. Travé (coord.). *Entre pupitres: razones e instrumentos para un nuevo marco educativo* (pp. 243-252). Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M, Estepa, J. y Martín, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- 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, 62. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 15-30.
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflictos. Competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109.
- Dressler, V. A. y Koon-Hwee, K. (2018). Mediating Museum Display and Technology: A Case Study of an International Exhibition Incorporating QR Code. *Journal of Museum Education*, 43(2), 159-171.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.

- Estepa, J. y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica: patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En: P. Miralles, y C. J. Gómez-Carrasco (coords.). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Esterlund, T., Krantz, A. y Sigmond, C. (2017). Using Critical Appraisal to Inform Program Improvement. *Journal of Museum Education*, 42(4), 323-331. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1372969>
- Falk, J. H., Dierking, L. D. y Adams, M. (2011). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. En: S. Macdonald (ed.). *A Companion to Museum Studies* (pp. 323-339). Wiley-Blackwell.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, 47-56.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritage Education Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32.
- Fontal, O. F. y Ceballos, S. G. (2019). Assessment of Heritage Education programs: quality standards. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.18239/ENSAYOS.V34I1.2039>
- Germak, C., Lupetti, M. L., Giuliano, L. y Kanouk, M. E. (2015). Robots and cultural heritage: New museum experiences. *CITAR Journal*, 7(2), 47-57.
- 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>
- Gómez, C. J., Miralles-Martínez, P., Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches - An Analysis Through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(933), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su12030933>

- González, M. (2012). Historical Narratives in the Colonial, National and Ethnic Museums of Argentina, Paraguay and Spain. En: M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez (eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 239-256). IAP.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: Mobilizing historical thinking in the museum* [tesis doctoral, University of British Columbia]. <https://doi.org/10.14288/1.0055355>
- Gosselin, V. y Livingstone, P. (eds.) (2016). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness*. UBC Press.
- Grever, M. (2012). Dilemmas of Common and Plural History. Reflections on History Education and Heritage in a Globalizing World. En: M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez (eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 75-91). IAP.
- Grever, M., De Bruijn, P. y Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709527>
- Habermas, J. (1992). Ciudadanía e identidad nacional: consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, 39, 11-17.
- Harrell, M. H. y Kotecki, E. (2015). The Flipped Museum: Leveraging Technology to Deepen Learning. *Journal of Museum Education*, 40(2), 306-313. <https://doi.org/10.1179/1059865015Z.00000000088>
- Hein, G. E. (2011). Museum Education. En: S. Macdonald (ed.). *A Companion to Museum Studies* (pp. 340-352). Wiley-Blackwell.
- Ibáñez, A. (2006). Educación y Patrimonio. *El caso de los campos de trabajo en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Universidad del País Vasco.
- Ibáñez, A., Gillate, I. y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez, A., Gómez Carrasco, C. J., Fontal y García Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences*, 10(7), 2352. <https://doi.org/10.3390/app10072352>
- Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.

- Ibáñez, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe*, 65, 313-321.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving Identity and Searching for a Common Core? *REIFOP*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Larouche, M. C. (2016). Using Museums Resources and Mobile Technologies to Develop Teens' Historical Thinking Formative Evaluation of an Innovative Educational Set-Up. En: V. Gosselin y P. Livingstone (eds.). *Museums and the Past. Constructing Historical Consciousness* (pp. 122-141). UBC Press.
- Macdonald, B. (2022). Pausing, Reflection, and Action: Decolonizing Museum Practices, *Journal of Museum Education*, 47(1), 8-17, DOI: 10.1080/10598650.2021.1986668
- Macdonald, S. (ed.) (2011). *A Companion to Museum Studies*. Wiley-Blackwell.
- Maranda, L. (2021). Decolonization within the Museum. *ICOFOM Study Series*, 49(2), 180-195.
- Martinko, M. 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>
- Mendoza, R., Baldiris, S. y Fabregat, R. (2015). Framework to Heritage Education using Emerging Technologies. *Procedia Computer Science*, 75, 239-249. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.244>
- Meeus, W., Janssenswillen, P., Jacobs, M., Wolfaert, I. y Suls, L. (2021). Antwerp's museums response to super diversity. A study of multiperspective cultural education for secondary school students: learning revisited. *International Journal of Heritage Studies*, 27(9), 884-903. DOI: 10.1080/13527258.2020.1869580
- Moorhouse, N., Tom Dieck, M. C. y Jung, T. (2019). An experiential view to children learning in museums with Augmented Reality. *Museum Management and Curatorship*, 34(4), 402-418. <https://doi.org/10.1080/09647775.2019.1578991>
- Murphy, M. P. A. (2018). «Blending» Docent Learning: Using Google Forms Quizzes to Increase Efficiency in Interpreter Education at Fort Henry. *Journal of Museum Education*, 43(1), 47-54. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1396435>

- Nagawiecki, M. (2018). Museums as Vital Resources for New Americans: The Citizenship Project. *Journal of Museum Education*, 43(2), 126-136.
- Ott, M. y Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1365-1371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>
- Philips, I. (2011). Highlighting evidence. En: I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 212-223). Routledge.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Prottas, N. (2017). Does Museum Education Have a Canon? *Journal of Museum Education*, 42(3), 195-201. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1343018>
- Prottas, N. (2019). Where Does the History of Museum Education Begin? *Journal of Museum Education*, 44(4), 337-341. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1677020>
- Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). *Constructing cultural and natural heritage. Parcs, museums and rural heritages*. Institut Català de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Roll, V. y Meyer, C. (2020). Young People's Perceptions of World Cultural Heritage: Suggestions for a Critical and Reflexive World Heritage Education. *Sustainability*, 12(20), 8640. <https://doi.org/10.3390/su12208640>
- Rzemien, M. A. (2016). *Assessing Historical Thinking at a State History Museum* [tesis doctoral, University of Washington].
- Santacana, J. y Masriera, C. (2012). *Arqueología reconstructiva y el componente didáctico*. Trea.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clio. History and History Teaching*, 41. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf>
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands. En: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 40-50). Routledge.
- Van Doorselaere, J. (2021). Connecting Sustainable Development and Heritage Education? An Analysis of the Curriculum Reform in Flemish Public Secondary Schools. *Sustainability*, 13, 1857. <https://doi.org/10.3390/su13041857>

- Wallace-Casey, C. (2015). *Deepening historical consciousness through museum fieldwork* [tesis doctoral, University of New Brunswick].
- Walsh, K. (2002). *The representation of the past: museums and heritage in the post-modern world*. Routledge.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales. | 9 |
| 1. Educación histórica y patrimonio cultural. | 9 |
| 2. Las investigaciones sobre educación histórica y museos desde una perspectiva internacional. | 10 |
| 3. Movimiento por una nueva museística | 15 |
| 4. Referencias | 17 |
| 2. Migrar nos hace humanos | 23 |
| 1. Introducción | 23 |
| 2. Situación de aprendizaje: «Migrar nos hace humanos» | 25 |
| 2.1. La gran caminata: en 1200 generaciones, <i>Homo sapiens</i> colonizó la Tierra | 26 |
| 2.2. El <i>Mare Nostrum</i> , una autopista para fenicios, griegos y cartagineses. | 29 |
| 2.3. Uniendo tres continentes: españoles en América y Filipinas. | 30 |
| 2.4. Las migraciones, hoy: España, puerta de entrada | 37 |
| 2.5. Sesión final: elaboración de un ensayo argumentativo | 39 |
| 3. Conclusión | 39 |
| 4. Referencias | 41 |
| 3. El hambre, la guerra y la peste. | 43 |
| 1. Introducción | 43 |
| 2. Marco metodológico. | 45 |
| 2.1. Objetivo de la actividad. | 45 |
| 2.2. Metodología y cuestiones de investigación de la propuesta didáctica. | 45 |
| 3. Situación de aprendizaje: «El hambre, la guerra y la peste» | 45 |
| 3.1. Introducción: ¿Nos vamos a convertir en amortales? | 45 |
| 3.2. ¿Cuáles serán, entonces, nuestros nuevos desafíos? | 46 |

| | |
|--|-----|
| 3.3. ¿Hilan las tres parcas el destino de la humanidad? . . . | 46 |
| 3.4. La muerte, ¿es igualadora? | 47 |
| 3.5. Pandemias, la plaga más letal | 50 |
| 3.6. Guerras, la «larga paz» tras la bomba de Hiroshima . . . | 52 |
| 3.7. Hambrunas: la humanidad a merced del clima | 55 |
| 3.8. Elaboración de un ensayo argumentativo | 57 |
| 4. Referencias | 57 |
| | |
| 4. La mujer y el trabajo: ¿qué oficios ha desempeñado la mujer en la historia? | 59 |
| 1. Introducción | 59 |
| 2. Situación de aprendizaje: «Las mujeres y los empleos feminizados» | 63 |
| 3. Conclusión | 74 |
| 4. Referencias | 74 |
| | |
| 5. Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? | 77 |
| 1. Introducción | 77 |
| 2. Situación de aprendizaje: «¿Es la sociedad más violenta con las mujeres?» | 79 |
| 3. Conclusión | 95 |
| 4. Referencias | 95 |
| | |
| 6. Diversidad sexual y de género en la historia. ¿Ha cambiado nuestra visión de las identidades no normativas? | 97 |
| 1. Introducción | 97 |
| 2. Situación de aprendizaje: «Diversidad sexual y de género, un derecho básico» | 99 |
| 2.1. Presentación. | 99 |
| 2.2. La cultura de la Grecia Clásica | 101 |
| 2.3. La Edad Moderna | 107 |
| 2.4. Visiones contemporáneas | 112 |
| 2.5. Cierre de la situación de aprendizaje | 117 |
| 3. Conclusión | 117 |
| 4. Referencias | 118 |

| | |
|---|-----|
| 7. La diversidad funcional en la historia. ¿Ha cambiado nuestra actitud hacia la discapacidad? ¿Somos una sociedad más inclusiva? | 121 |
| 1. Introducción | 121 |
| 2. Situación de aprendizaje: «La diversidad funcional en la historia» | 123 |
| 2.1. Presentación. | 123 |
| 2.2. Terminar con los estigmas y abrazar la diversidad | 123 |
| 2.3. Mostrando y ocultando la discapacidad | 125 |
| 2.4. El mundo de la ciega | 127 |
| 2.5. Discapacidad intelectual, dignidad representada | 129 |
| 2.6. La locura en hombres y mujeres | 132 |
| 2.7. Elaboración de un ensayo argumentativo | 134 |
| 3. Conclusión | 135 |
| 4. Referencias | 136 |
| 8. Minorías en España: ¿hasta qué punto han definido la identidad nacional por oposición? | 137 |
| 1. Introducción | 137 |
| 2. Situación de aprendizaje: «La historia en plural, minorías en la historia de España». | 139 |
| 2.1. Presentación. | 139 |
| 2.2. Actividad 1. Introducción: eco del pasado | 140 |
| 2.3. Actividad 2. El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución | 144 |
| 2.4. Actividad 3. Los moriscos: conflicto, expulsión y diáspora | 150 |
| 2.5. Actividad 4. El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna | 153 |
| 3. Conclusión | 157 |
| 4. Referencias | 157 |
| 9. Explotación económica: ¿ha sido siempre un motor rector de la historia? | 161 |
| 1. Introducción | 161 |
| 2. Situación de aprendizaje: «Explotación económica» | 164 |
| 2.1. Presentación: ¿los sistemas de explotación económica lo justifican todo? | 164 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. La agricultura: el sector primario como base de la explotación económica | 164 |
| 2.3. Los privilegiados, desigualdad social y explotación económica | 170 |
| 2.4. La burguesía: poder político y económico | 172 |
| 2.4. Los no privilegiados: proletarización y pobreza | 174 |
| 3. Conclusión | 181 |
| 4. Referencias | 182 |
| | |
| 10. Jugarse la vida en el trabajo: ¿por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales? | 185 |
| Introducción | 185 |
| 2. Situación de aprendizaje: «Jugarse la vida en el trabajo. ¿Por qué es necesaria la defensa de los derechos laborales?» | 190 |
| 2.1. Presentación: ¿qué determina la salud de los trabajadores? | 191 |
| 2.2. Herramientas y maquinaria de trabajo | 193 |
| 2.3. La vida en el trabajo: condiciones y accidentes laborales | 195 |
| 2.4. La lucha por los derechos laborales. | 201 |
| 3. Conclusión | 206 |
| 4. Referencias | 208 |
| | |
| 11. España democrática: ¿una construcción previa a la Transición? | 211 |
| 1. Introducción | 211 |
| 2. Situación de aprendizaje: «La España democrática». | 215 |
| 3. Conclusiones. | 230 |
| 4. Referencias | 231 |

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:

www.octaedro.com

Educación histórica y museos

Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales

Este libro propone diez situaciones de aprendizaje para trabajar narrativas alternativas y no hegemónicas desde la enseñanza de la historia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta propuesta se realiza a través de las piezas y obras de diez museos o redes de museos con amplia representación nacional y regional: Museo Nacional del Prado, Museo Arqueológico Nacional, Museo Nacional de Arqueología Subacuática, Museo Nacional de Altamira, Museo Arqueológico de Alicante, Museo de la Memoria de Andalucía, Museo do Pobo Galego, Red Museística de Lugo, Museo de Pontevedra y Servicio de Museos de Concello de Vigo.

En el diseño de las situaciones de aprendizaje, se ha reflejado el trabajo conjunto entre investigadores en educación histórica y educación patrimonial de seis universidades (Universidad de Murcia, Castilla-La Mancha, Granada, Almería, La Laguna y Santiago de Compostela), gestoras y educadoras de los museos participantes, y profesorado de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha y Cantabria. Las propuestas educativas desarrollan temáticas que abordan desafíos sociales a través de las migraciones, el trabajo de las mujeres, la diversidad funcional y las personas en situación de dependencia en la historia, la memoria democrática, los movimientos por los derechos laborales, la diversidad sexual, las minorías en la historia de España o la explotación económica. Las actividades permiten desarrollar habilidades históricas en el trabajo con fuentes y procedimientos de indagación, a la vez que plantear competencias cívicas y democráticas.

Cosme Jesús Gómez Carrasco. Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Ha liderado cuatro proyectos (uno europeo, dos nacionales y uno regional) sobre educación histórica y formación del profesorado. Sus líneas de investigación son: educación histórica, formación del profesorado, pensamiento histórico, historiografía e historia social.

Encarna Lago González. Gerente de la Rede Museística Provincial de Lugo. Directora de programas y gestión de los museos de la Diputación Provincial de Lugo. En 2006 promueve la creación de la Red Museística Provincial de Lugo. Forma parte de la Comisión Técnica de Gestión y Políticas Culturais do Consello da Cultura Galega. Docente en el Máster de Xestión de Servizos Culturais da USC y del título propio para personas con discapacidad de la UMA. Su modelo de gestión ha recibido multitud de premios.

Marcos Rebollo Fidalgo. Profesor de Sociales en el IES Valle del Saja (Cabezón de la Sal, Cantabria). Además de formar parte del grupo de didáctica específica Caleidoscopio, diseña material didáctico para editoriales (Vicens Vives) y juegos para usar en el aula, muchos de los cuales están en su blog esoesjugar.wordpress.com. Antes de docente, fue periodista cultural en medios escritos del Grupo PRISA.

