

# DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL

NARRATIVAS HISTÓRICAS Y ARTÍSTICAS EN LA  
FORMACIÓN CIUDADANA DE DOCENTES



UNIVERS  
DE MÁLAGA



## TESIS DOCTORAL

**Programa de Doctorado**  
Educación y Comunicación Social  
Facultad de CC. de la Educación  
Doctorado con Mención  
Internacional

**2022**

**Autora**

Elisa Isabel Chaves Guerrero

**Directora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Triviño Cabrera

**Tutor**

Prof. Dr. José Jesús Delgado Peña




UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

AUTOR: Elisa Isabel Chaves Guerrero

 <https://orcid.org/0000-0001-7696-308X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)



# DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL

NARRATIVAS HISTÓRICAS Y ARTÍSTICAS EN LA  
FORMACIÓN CIUDADANA DE DOCENTES

## TESIS DOCTORAL

**Programa de Doctorado**  
Educación y Comunicación Social  
Facultad de CC. de la Educación  
Doctorado con Mención  
Internacional  
**2022**

### **Autora**

Elisa Isabel Chaves Guerrero

### **Directora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Triviño Cabrera

### **Tutor**

Prof. Dr. José Jesús Delgado Peña

UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA





## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL. NARRATIVAS HISTÓRICAS Y ARTÍSTICAS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE DOCENTES.

Realizada bajo la tutorización de JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA y dirección de LAURA TRIVIÑO CABRERA (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 17 de ENERO de 2022

Fdo.: ELISA ISABEL CHAVES GUERRERO Doctorando/a	Fdo.: JOSÉ JESÚS DELGADO PEÑA Tutor/a
Fdo.: LAURA TRIVIÑO CABRERA Director/es de tesis	

**Laura Triviño Cabrera**, Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga y Directora de Tesis de la doctoranda **Elisa Isabel Chaves Guerrero**, **AUTORIZA** la presentación de su tesis titulada "DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL. Narrativas históricas y artísticas en la formación ciudadana de docentes".

Y para que conste y surte los efectos oportunos, lo firmo en Málaga, a 17 de enero de 2022.

Fdo.: Laura Triviño Cabrera

A mi padre Fermín



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

“Nadie nace odiando a otra persona  
por el color de su piel, su origen o su religión.  
Las personas aprenden a odiar. También se les puede enseñar a amar.  
El amor llega más naturalmente al corazón humano que lo contrario”  
Nelson Mandela

“Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos,  
esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos,  
planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos,  
aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas”  
Barbara Hardy





UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a las personas que han hecho posible esta tesis doctoral. En primer lugar, a mi directora de tesis, la profesora Laura Triviño Cabrera, mi maestra, capaz de ordenar el ovillo más enredado, y que ha sido brújula en este camino y faro en los momentos más difíciles. Sin su dirección, no habría sido posible esta tesis doctoral. A mi tutor, el profesor José Jesús Delgado Peña, que confió en este proyecto y proporcionó su apoyo incondicional en todo momento.

Al profesor Júlio Gonzaga Vaz de Medeiros Andrade de la Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade do Algarve (Portugal) por acogirme durante mi estancia de investigación y proporcionarme su tiempo con orientaciones y consejos que he podido aplicar a esta investigación.

A mis estudiantes, ya graduados en Educación Primaria, por entregarse con entusiasmo al proyecto de transformar el mundo desde sus aulas y enseñar a mirar “más allá”. A mis alumnas Lorena, Judith y Celia, sin cuya implicación activa, este proyecto no habría sido posible.

A la Asociación Zegrí, que facilitó el vestuario de los guerreros andalusíes con total generosidad, enriqueciendo la calidad estética del proyecto.

A Nekane Cuevas, por su ayuda indispensable, no solo durante mi experiencia profesional en el Museo del Patrimonio Municipal, sino a lo largo de los años. Gracias también a su hija Miren, que prestó su hermosa voz a la primera versión del proyecto. A Gloria Cárdenas, que siempre me insufló fuerza y motivación ante los obstáculos encontrados en la conciliación entre la investigación y la maternidad.

Y, especialmente, quiero agradecer a mi familia todo su apoyo y amor, imprescindible para desarrollar esta tesis doctoral. A mi padre, Fermín, porque siempre creyó en la importancia de este proyecto y me animó a seguir adelante con pensamiento positivo. Él me transmitió su interés por el pasado. A mi madre, Elisa, quien desde pequeña me ha infundido su pasión por las narrativas y me ha acompañado siempre, en cada etapa académica, siendo mi principal apoyo. Sin su ayuda en la crianza de mi hija y mi hijo, no habría sido posible realizar esta tesis doctoral. Gracias a ambos por enseñarme a no rendirme. A mi hermana Patricia, cuyos consejos y puntos de vista siempre me han servido de gran ayuda para deshacer nudos en los momentos difíciles. A Álvaro, mi marido, cuya constancia y fuerza de voluntad me sirven de ejemplo cada día. Gracias por su apoyo incondicional. A mi hijo Álvaro, porque verme reflejada en su mirada me convierte en una persona más fuerte. A mi hija Eli, a quien la investigación le ha robado mi tiempo, pero ella me ha devuelto alegría y motivación constante.



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>1</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>29</b>
<b>I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>53</b>
1.1. De educadora de museos en el MUPAM a profesora de Educación para la Ciudadanía en la Universidad de Málaga .....	53
1.2. Preguntas y Objetivos de la Investigación.....	67
1.3. El discurso hegemónico de los artefactos del MUPAM .....	74
1.3.1. <i>Málaga Musulmana</i> (Emilio de la Cerda, 1879).....	75
1.3.2. <i>Escudo de la ciudad de Málaga</i> (Rafael Bejarano, 1494/2002) .....	79
1.3.3. <i>Libro de los Repartimientos</i> (1487) .....	82
1.3.4. <i>Plano de la ciudad y puerto de Málaga</i> (Joseph Carrión de Mula, 1791).....	86
1.3.5. <i>Los Desposorios místicos de Santa Margarita</i> (Girolamo Francesco María "Il Parmigianino", 1525).....	90
1.3.6. <i>Una moraga</i> (Horacio Lengo y Martínez de Baños, 1879) .....	99
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>107</b>
2.1. El lugar de la otredad como problema social relevante en la formación ciudadana del futuro profesorado: de la invisibilidad a la interseccionalidad.....	107
2.2. Las otras narrativas de los museos .....	116
2.2.1. Un giro de timón: la otredad en la investigación museística.....	116
2.2.2. Los museos como espacios educativos para la deconstrucción de las narrativas hegemónicas: del museo global al museo local .....	121
2.2.2.1. La mecha prendida: cuando las macronarrativas del museo global dan voz a la otredad .....	127
2.2.2.2. ¿Una gota en el océano? El potencial didáctico de las micronarrativas para visibilizar la otredad desde el museo local	135
2.2.3. Las narrativas museísticas de los artefactos.....	137

2.2.3.1. ¿Qué nos cuentan las narrativas de los artefactos museísticos?	137
2.2.4. El trinomio Universidad-Museo-Escuela .....	147
2.3. Hacia una Didáctica de la Otredad desde las narrativas histórico-artísticas.....	154
2.3.1. Las narrativas como punto de partida .....	154
2.3.2. La investigación narrativa decolonial para el reconocimiento de la otredad .....	157
2.3.3. Las narrativas históricas y artísticas como clave para la Didáctica de la Otredad.....	159
2.3.3.1. Las narrativas históricas: las competencias del pensamiento histórico.....	159
2.3.3.2. Las narrativas artísticas: las competencias estéticas y performativas .....	184
<b>III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>195</b>
3.1. Elección del paradigma.....	195
3.2. Elección de la metodología de investigación educativa.....	197
3.2.1. La investigación educativa cualitativa .....	197
3.2.2. La Investigación-Acción.....	199
3.2.3. El estudio de caso .....	203
3.2.4. El proceso de Investigación-Acción .....	204
<b>IV. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN .....</b>	<b>207</b>
4.1. Planteamiento del Problema .....	207
4.2. Objetivos de la Investigación.....	211
4.3. Características del Contexto.....	211
4.3.1. Contexto del Grado en Educación Primaria.....	211
4.3.2. Contexto del aula.....	213
4.4. Planificación de Estrategias de Intervención.....	213
4.5. Secuenciación y momentos más significativos .....	219
4.6. Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos .....	273

4.7. Análisis de los resultados .....	277
4.7.1. Narrativas.....	277
4.7.1.1. <i>Málaga Musulmana</i> (Emilio de la Cerda, 1879) .....	277
4.7.1.2. <i>Escudo de la ciudad de Málaga</i> (Rafael Bejarano, 1494/2002)....	291
4.7.1.3. <i>Libro de los Repartimientos</i> (1487).....	300
4.7.1.4. <i>Plano de la ciudad y puerto de Málaga</i> (Joseph Carrión de Mula, 1791).....	308
4.7.1.5. <i>Los Desposorios místicos de Santa Margarita</i> (Girolamo Francesco María "Il Parmigianino", 1525).....	316
4.7.1.6. <i>Una moraga</i> (Horacio Lengo y Martínez de Baños, 1879).....	332
4.7.2. Conceptualizaciones del alumnado .....	352
4.7.3. Valoración del alumnado sobre el proyecto .....	363
4.8. Nueva propuesta de mejora: Hacia una Didáctica de la Otredad .....	367

## **CONCLUSIONES..... 395**

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL..... 395

## **CONCLUSIONS ..... 427**

TOWARDS A DIDACTICS OF OTHERNESS FROM THE LOCAL MUSEUM ..... 427

## **Referencias bibliográficas..... 459**

## **Anexos.....497**

Anexo I. Guion de Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s) ..... 499

Anexo II. Enlace a video Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s).  
  Museo del Patrimonio Municipal, 2013 .....

Anexo III. Cuestionarios..... 535

Anexo IV. LAS OTRAS HISTORIAS DEL MUPAM. GUÍA DIDÁCTICA PARA  
  DOCENTES..... 539



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

## RESUMEN

*Didáctica de la Otredad desde el museo local. Narrativas históricas y artísticas en la formación ciudadana de docentes* es una tesis doctoral que presenta una investigación sobre cómo podemos enseñar las otras historias que no quedan visibles en lo que viene siendo esa única Historia lineal, universal, protagonizada por el varón adulto, blanco, occidental, europeo, cristiano, heterosexual y de clase alta. Es la Historia que nos llega desde el currículum educativo, los libros de texto, la cultura mediática y como no, los museos. Por tanto, es objeto de esta tesis, interconectar educación formal y educación no formal; y demostrar su necesaria fusión para una educación ciudadana crítica, creativa, empática y comprometida con la sociedad. Es así como se parte de la deconstrucción del discurso hegemónico que el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM) difunde a la ciudadanía malagueña en sus visitas a dicho museo; para construir narrativas alternativas que posibilite el acercamiento hacia las historias que quedan ausentes como: el reconocimiento histórico de nuestra vinculación con el legado andalusí; la visibilidad de la historia de las mujeres; y la necesidad de situar a la infancia como protagonista de nuestra historia.

Conocer, reconocer, visibilizar y reivindicar son acciones fundamentales para construir una sociedad justa, equitativa, igualitaria y respetuosa hacia la otredad. De este modo, se afronta la erradicación de prejuicios y discriminaciones por razón de raza, género, religión, edad, clase social... En esta tesis, nos proponemos abordar problemas sociales relevantes desde las narrativas de los artefactos del MUPAM como: la islamofobia, el racismo, el androcentrismo, la violencia machista, el clasismo y el adultocentrismo.

Esta tesis doctoral tiene sus antecedentes en una serie de experiencias didácticas dramatizadas (*MUPAM en vivo*, 2010; *Misterio en el MUPAM*, 2011;

*Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia*, 2013), que desarrollamos como educadora de museos en el MUPAM a partir de 2010; y que fue trasladado al ámbito de la formación inicial docente (*Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia[s]*, 2018-19) cuando comenzamos a ejercer como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga. Es así como se inicia esta tesis doctoral cuya idea parte de trasladar las experiencias dramatizadas en el espacio museístico, dirigidas a la ciudadanía malagueña; a la formación ciudadana del futuro profesorado de la Universidad de Málaga.

Durante los primeros años de nuestra experiencia profesional (2007-2016) como educadora de museos en el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM), aprendimos que – en las visitas guiadas con los grupos de visitantes – las personas mostraban un mayor grado de interés, atención y disfrute cuanto mayor era la dimensión narrativa del discurso en torno a los artefactos museísticos: la historia del artista, la historia del objeto desde su creación hasta su ingreso en el museo, la historia representada en el artefacto, la historia evocada o significada por el artefacto, o la historia del propio museo.

Indiscutiblemente, la colección municipal que conforma los fondos del museo determina el discurso, y, en este caso, un museo creado para exponer una colección atesorada por la institución municipal tras la toma de la ciudad por los Reyes Católicos en 1487 compone un solo relato, el punto de vista oficial. Y aquí es donde, de nuevo, entra en juego la capacidad de la narrativa para, al servicio de la intervención didáctica, contar historias, confeccionar relatos, crear nexos, conectar hilos discursivos y construir el conocimiento.

Por otro lado, como profesora de educación ciudadana, tuvimos una preocupación constante por cómo nuestro alumnado, futuras maestras y futuros maestros, entendían qué suponía formar parte de la ciudadanía del siglo XXI. Por tanto, ¿cómo conseguir que nuestro alumnado como futuro profesorado fuera

consciente de que existía una pluralidad de relatos en la conquista de derechos y en el reconocimiento de una ciudadanía plural? Resultaba complejo que nuestros/as estudiantes miraran más allá de su propia cultura, de su propia identidad, de su propio género, de su propia clase social, de su propia edad... Esto es, aproximarnos a quienes no reconocemos; y lo que era más importante como docentes, dar visibilidad a la otredad. Para ello, era fundamental partir de los preceptos de la pedagogía crítica y de la museología crítica con el objetivo de generar conciencia crítica en el alumnado del Grado en Educación Primaria.

Ante esta problemática, decidimos que el espacio museístico y el espacio educativo se fundieran y a través de éstos, lograr que la otredad tuviera su reconocimiento en el currículum de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, encontrarnos en la *otropía* educativa. El espacio museístico elegido era el MUPAM, un museo local malagueño y el espacio educativo, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. He aquí, otro elemento clave. Cuando nos referíamos a la ciudadanía, el alumnado percibía dicho concepto de forma abstracta y alejada de su cotidianeidad. Se perpetuaba la idea de ciudadanía global vinculada a la macrohistoria y desconectada con el día a día de la microhistoria. Incluir el MUPAM como espacio educativo para la formación ciudadana crítica, suponía formar una ciudadanía glocal que afrontara las problemáticas sociales relevantes que atañen tanto a nivel planetario como a nivel local.

Para ello, se propuso el desarrollo de una investigación-acción, mediante la puesta en marcha de un trabajo por proyectos como eje principal de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del Grado en Educación Primaria que tuviera como propósito generar conciencia crítica ciudadana a partir de la deconstrucción del discurso museístico hegemónico del MUPAM y la creación de narrativas históricas-artísticas que fueran dramatizadas

para estudiantes de Educación Primaria del CEIP Pintor Denis Belgrano de Málaga.

Esta tesis doctoral se divide en cinco bloques: planteamiento de la investigación, marco teórico, marco metodológico, informe de la investigación y conclusiones. El planteamiento de la investigación nos acerca al contexto en el que surge esta investigación. Es por ello, que establecemos un primer apartado en el que explicamos la importancia de haber ejercido como educadora de museos en el MUPAM y como profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, concretamente impartiendo la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En este primer punto, se puede comprobar cómo las experiencias didácticas surgidas en el ámbito de la educación no formal pasan a ser objeto de investigación para constatar sus resultados en la educación formal, concretamente en la formación del futuro profesorado de Ciencias Sociales.

En segundo lugar, se muestran las preguntas y los objetivos de la investigación. Formulamos los siguientes cuatro interrogantes:

¿Es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas?

¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM?

¿De qué manera puede influir la narrativa hegemónica del MUPAM en la interpretación histórico-artística de sus artefactos?

¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?

En cuanto a los objetivos de investigación que se derivaron de las preguntas planteadas, establecimos un objetivo general, centrado en conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos museísticos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes. Con relación a los objetivos específicos, determinamos:

OE1: Conocer el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos museísticos desarrolladas por el alumnado.

OE2: Comprobar si el discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

OE3: Comprobar si los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercuten en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

Dado que estas preguntas y objetivos de investigación se configuran desde un proceso de deconstrucción de la narrativa hegemónica del MUPAM y la construcción de narrativas alternativas para hacer visibles las ausencias del museo; incluimos un tercer apartado en el planteamiento de la investigación que explicara los artefactos seleccionados para esta investigación y el discurso hegemónico derivado de éstos difundido por el propio museo. La selección de los artefactos del MUPAM se hizo prestando atención a problemas sociales relevantes de actualidad, vinculados a la discriminación racista, religiosa, sexista y clasista de plena actualidad y su perspectiva histórica desde los artefactos

museísticos; siendo seleccionadas tres problemáticas asociadas a seis artefactos del MUPAM.

Nos centramos concretamente en aquellos problemas sociales relevantes vinculados a la discriminación por razón de raza, religión, género, edad y clase social de plena actualidad y su perspectiva histórica desde los artefactos museísticos. Se eligieron tres problemáticas generales asociadas a seis artefactos: islamofobia, violencia machista y pobreza infantil que incluyen más específicamente, el etnocentrismo y el europeísmo; el patriarcado y el androcentrismo; el adultocentrismo y la esclavitud infantil.

Teníamos en nuestro horizonte docente, el aumento de la islamofobia tras los atentados perpetrados por el fundamentalismo islámico, fundamentalmente en Occidente desde el 11-S. 'Islamofobia' se refiere a "aquellas actitudes y emociones negativas dirigidas de forma indiscriminada contra el islam y las personas musulmanas o entendidas como musulmanas" (Gómez, 2021, p. 313); que puede derivar racismo, xenofobia, intolerancia religiosa y aporofobia, y puede revelarse en forma de prejuicios, discriminaciones, ofensas, agresiones y violencia (Gómez, 2021). Nos llevamos este rechazo y aversión hacia la religión musulmana al ámbito local, concretamente a con la controversia generada por la cabalgata histórica durante la Feria de Málaga para conmemorar la 'Reconquista' y la llegada de los Reyes Católicos a Málaga.

De tal modo, se seleccionaron los siguientes: una *Vista de Málaga* musulmana, el *Escudo de la ciudad de Málaga*, el *Libro de los Repartimientos* y el *Plano de la ciudad de Málaga*. He aquí, la oportunidad de contemplar el rechazo al legado histórico-cultural árabe y, por consiguiente, el fortalecimiento de los prejuicios racistas y etnocéntricos.

En segundo lugar, consideramos fundamental abordar una de las problemáticas sociales más graves de la Humanidad y que deriva de una cultura

patriarcal de siglos cuya prueba más evidente es la violencia machista y que afecta a la mitad del género humano, las mujeres. Un 45% de las mujeres en el mundo afirma haber sufrido violencia de género o haber sido testigo de ello (UNWOMEN, 2021). En España, desde 2003 – año en el que se recogen datos sobre la violencia machista –, han sido asesinadas más de 1000 mujeres (LabRTVE, 2021). Son datos alarmantes y que como profesoras y profesores tenemos el deber de priorizar entre nuestros objetivos ya que precisamente la educación es la herramienta básica para hacer frente a las actitudes machistas que se van aprendiendo y asimilando desde la infancia a través de los agentes de socialización (Triviño y Chaves, 2021c). Tal y como indica el Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y doméstica del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, la educación es clave en la prevención de la violencia machista. Es por ello que, elegimos *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* que nos posibilitaba conectar la vida de la santa con los feminicidios que las mujeres viven en el siglo XXI. De hecho, durante el desarrollo de la experiencia didáctica, el alumnado vinculó la hagiografía con el caso de la profesora Laura Luelmo, violada y asesinada cruelmente por un vecino (*El País*, 2018).

En tercer lugar, y dado que estábamos ante estudiantes que serán futuras maestras y futuros maestros de niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, “principales actores de las salas de clases” (Pinochet y Pagès, 2016); nos parecía primordial que se pudiera conocer la situación de pobreza y de esclavitud que soportaba la infancia durante la Revolución Industrial malagueña y que prosigue en numerosos países de nuestro mundo actual. De hecho, en la actualidad, los últimos datos sobre el trabajo infantil son demoledores ya que son 160 millones de niñas y niños que están sufriendo explotación (Huete, 2021) de todo tipo: trata infantil, explotación sexual, niños soldados, matrimonio infantil, trabajo infantil forzoso por endeudamiento,

trabajo forzoso en la mina y en la agricultura y esclavitud doméstica (Save the Children, s.f.). A su vez, este tema derivaba en otras cuestiones relevantes como el adultocentrismo, la aporofobia (Cortina, 2017) y el clasismo. Para plantear esta situación, fue seleccionada la obra pictórica *Una moraga*.

Estas problemáticas sociales se correspondían con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 estipulados por la ONU (2015) como: Fin de la Pobreza (ODS1), Hambre Cero (ODS2), Educación de Calidad (ODS4), Igualdad de Género (ODS5), Trabajo decente y crecimiento (ODS8), Reducción de Desigualdades (ODS10) y Ciudades y Comunidades Sostenibles (ODS11).

El marco teórico se articula *grosso modo* en torno a los conceptos 'otredad', 'museo local' y 'narrativas históricas-artísticas'. De tal manera, iniciamos un primer epígrafe en el que explicamos cómo el lugar o el no lugar de la otredad se erige como un problema social relevante en la formación ciudadana de nuestro alumnado, futuro profesorado de Ciencias Sociales. Para afrontar dicho problema, esto es, la visibilidad de las mujeres, de la infancia y de otras culturas no occidentales, y su reconocimiento, es crucial el enfoque interseccional.

En primer lugar, "es fundamental una educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana y concienciar sobre nuestro papel activo en que ésta no sea vulnerada" (Triviño y Chaves, 2019, p. 89). Para ello, es primordial aceptar y reconocer la diversidad de identidades según género, raza, clase, cuerpo, etnia... La cuestión sobre el quiénes somos y cómo, en función de nuestra percepción sobre nosotros/as mismos/as, hemos construido la imagen de los/as otros/as es crucial para afrontar los discursos de odio que están emergiendo actualmente en la cultura occidental.

El desconocimiento del otro puede entrañar alejamiento y rechazo; de ahí que la educación adquiera un valioso papel al transformar los prejuicios adquiridos en competencias críticas y empáticas que sitúen al profesorado en

principal agente del cambio social que necesariamente debe pasar por educar a una ciudadanía en el respeto de la diversidad identitaria y el empoderamiento de colectivos y minorías excluidas. Afrontar esta problemática implica proponer el dilema identidad-alteridad en la formación inicial del profesorado que, como numerosas investigaciones manifiestan (Oller y Pagès, 1999; García, Arroyo y Andreu, 2016; Farinan, 2018), se ha convertido en los últimos tiempos en uno de los temas más estudiados; e incluso se ha planteado una “pedagogía de la alteridad” (Ortega, 2011; Ortega et al., 2014).

En segundo lugar, es importante considerar la historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social. Justamente, este planteamiento está relacionado con una de las características que Nussbaum (2016) atribuye al ciudadano democrático moderno: “la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos: entender algo de la historia y el carácter de los diversos grupos que habitan. [...]” (p. 22). El alumnado debe comprender las necesidades humanas compartidas y resolver los problemas comunes.

Enseñar la Historia adquiere un papel fundamental desde el enfoque de los problemas sociales relevantes para formar una ciudadanía crítica y comprometida socialmente. Sin obviar la importancia de otras disciplinas como la Ética o el Derecho que exigen “un planteamiento interdisciplinar o global en su tratamiento didáctico” (Gómez, 2000, p. 170). Pagès (2019) lo sugiere cuando explica que “es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global” (p. 17). Para Gómez, la enseñanza de la Historia constituye “una materia básica para la formación y el desarrollo intelectual del alumnado” (Gómez, 2000, p. 166). Desde el análisis de los problemas sociales se pretenden recoger la mayoría de los enfoques que, con finalidades comunes, se han preocupado por una enseñanza racional de las ciencias sociales y que han recibido diversas denominaciones como: pensamiento

crítico, pensamiento reflexivo, investigación socio-científica, razonamiento jurídico, etc. (Gómez, 2000, p. 173).

Por otra parte, cuando hablamos del reconocimiento del otro en la enseñanza de la historia, no se debe entender únicamente por razones culturales, de orientación sexual, religión... En esta tesis, se centra el foco en la mitad del género humano, las mujeres, y en la infancia. Con respecto a las mujeres, son numerosos los trabajos que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales ahondan en la invisibilidad de las mujeres en el currículum y en los libros de texto (Fernández Valencia, 2001 y 2004; Crocco, 2006; Crocco, 2010; Marolla y Pagès, 2015; Ortega, 2017; Marolla, 2019; Triviño, 2015 y 2021; Triviño, Chaves y Lucas, 2019). Para la visibilidad de las mujeres como protagonistas de la historia y como referentes para nuestro alumnado, es necesario el desarrollo de la conciencia feminista.

La invisibilidad de la otredad en la enseñanza de la historia, también hace referencia a la olvidada infancia y la necesidad de la conquista del espacio público de niños y niñas como protagonistas de la historia y su importante papel en la educación ciudadana. Como presentan las interesantes y reveladoras investigaciones de la profesora Sixtina Pinochet (2014 y 2015), niños, niñas y jóvenes aparecen de forma anecdótica en las clases de historia y son invisibilizados/as por las personas adultas. Una situación que, siendo reflexionada por estudiantes futuros y futuras docentes de Chile, no refleja cómo la infancia forma parte de la historia; y que niñas y niños desempeñan el papel de actores históricos, agentes de transformación social y pueden dar lecciones a futuras generaciones.

Estas tres premisas -educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana; la historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social; y

pensamiento crítico y pensamiento creativo para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial (Gómez, 1998)– constituyen los ejes de una educación ciudadana para una generación de jóvenes estudiantes que viven en primera persona el auge de movimientos sociales mundiales que hacen tambalear la idea de un tipo concreto de ciudadano varón, blanco, occidental, heterosexual.... Nos tendríamos que retrotraer al 2013, año que constituyó un claro punto de inflexión en la lucha por la justicia social materializada en el movimiento *Black Lives Matters*.

El comienzo de este nuevo paradigma en 2013 no es causal, pues coincide con la llegada a las universidades de la llamada Generación Z, formada por jóvenes nacidos/as a partir de 1995. Como consecuencia de este cambio generacional, estos estudiantes universitarios, que se habían educado en un contexto social y tecnológico sin precedentes, comenzaron a reivindicar la construcción de una mejor ciudadanía, justa e igualitaria.

A pesar de que unos meses antes del estallido de la revolución *#MeToo* en 2017, el Diccionario Oxford definía el término "*Woke*" como "aware of social and political issues, especially racism", el racismo no constituye la única forma de desigualdad contra la que lucha el movimiento *Woke*. Así, siendo claramente la violencia machista una "cuestión social y política", la revolución *#MeToo* y el movimiento *Time's Up*, ambos enfocados a visibilizar la violencia patriarcal, darán un nuevo impulso al fenómeno *Woke*, promoviendo una ampliación de los problemas sociales y políticos que combate, y convirtiéndolo en una cuestión activista, cultural y mediática, aquella que promueve la conciencia, desde una mirada interseccional, sobre todas las formas de desigualdad y opresión, como el machismo, el racismo y el cambio climático.

Para que el profesorado ejerza como agente crítico que tiene como meta ese reconocimiento de la otredad, nos decantamos por el enfoque interseccional,

considerado “un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas [...] un instrumento al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo” (Hill y Bilge, 2019, p. 14).

El enfoque interseccionalidad aplicado a nuestra profesión docente tiene una relación muy estrecha con la educación crítica puesto que ambas comparten un objetivo común: empoderar a las personas que se encuentran desempoderadas. Imprescindible será la obra de Paulo Freire puesto que su Pedagogía de los oprimidos hace una clara alusión a las desigualdades interseccionales y la reivindicación de la justicia social (Baião Aniceto, 2016).

Las ausencias en el currículum escolar también están presentes en los discursos museísticos, y este tema será el que se aborde en el siguiente apartado, ‘Las otras narrativas de los museos’, fijando la mirada fundamentalmente en el museo local y en las narrativas museísticas que se construyen sobre los artefactos que albergan estos espacios.

La historia de los museos está estrechamente relacionada con el poder, pues su propio origen se vincula con la función de exhibir la riqueza que poseían reyes, aristócratas, comerciantes y el clero (Bennett, 1995; Hooper-Greenhill, 1992), constituyendo un espacio, a la manera de santuario del conocimiento, donde confirmar y consolidar las convenciones sociales y las jerarquías de poder. Sin embargo, en la era postcolonial, los museos emergidos con esta razón de ser, se han visto abocados a cuestionar sus objetivos y replantear su misión en la sociedad. Esta idea de santuario elitista, que ostentaba la autoridad sobre la “verdad” y el conocimiento, comienza a cuestionarse desde las teorías de la Museología Crítica en el contexto del museo imperial, colonial y poscolonial, y evoluciona a través de la democratización de la cultura, promovida ya desde la Ilustración, hacia la idea actual del museo como foro con un papel fundamental

para la ciudadanía, donde todas las voces estén presentes en una auténtica conversación.

Desde la Museología Crítica, en palabras de Padró (2003): “se revisan los museos no desde los objetos y artefactos que se exponen, ni desde las vitrinas como reflejo de la verdad, sino desde la producción de significados o cómo los museos son una confluencia de discursos, procesos y prácticas” (p. 69).

Encuadrada en este contexto, existe una progresiva conversión de los museos en espacios de contacto, donde, lejos de su primitiva función como herramientas del poder, se lleve a cabo el reto inclusivo. En este sentido, contamos con una hipótesis de partida, sobre la que ya han insistido los teóricos de la Museología Crítica: la ausencia o escasa relevancia de discursos de otredad en los museos, en función de cuestiones como el género, la edad, etnia o cultura, afectando de modo particular a las mujeres, la infancia, la ancianidad, las clases populares, las etnias no occidentales y la diversidad sexual.

Estas narrativas no solo afectan a los museos, sino que, a nuestro juicio, están presentes en otras concepciones culturales, científicas o académicas, como puede ser la propia historiografía o el currículum legislativo articulado por el sistema educativo. En el caso de este último, las narrativas pueden quedar reforzadas muchas veces por la relación escuela-museo en las diferentes etapas educativas. Los museos, como instituciones que contribuyen a la construcción del conocimiento histórico y cultural; están marcados por su carácter social e ideológico y, junto a los medios audiovisuales y la educación formal, son métodos para la enculturación y el reforzamiento de las distinciones sociales de género, clase y raza que prevalecen en la sociedad actual (Coffee, 2008).

Los estudios sobre educación desarrollados en el ámbito museístico han basado muchas de sus teorías en la pedagogía crítica formulada por Freire (1985, Freire y Faundez, 1986; Freire y Macedo, 1987), concretándose especialmente en

las investigaciones de Giroux (1988, 2001, 2009, 2011, 2012; Giroux y Witkowski, 2011) y Hooper-Greenhill (1994). Para Giroux (2011), la pedagogía crítica debe plantear cuestiones sobre quién tiene el control y el poder sobre la construcción del conocimiento, de las identidades y las relaciones sociales.

Clifford, en su trabajo *Museums as Contact Zones* (1997), se basa en el término “zona de contacto”, introducido por la investigadora canadiense Mary Louise Pratt en su estudio *Arts of the Contact Zone* (1991), como definición de la frontera colonial donde entran en relación o colisión varias fuerzas mediante la coerción, la desigualdad y el conflicto (Pratt, 1991). Este encuentro colonial se plantea como proceso de transformación cultural enfrentado a los conceptos de identidad que indican la diferencia cultural de una comunidad (Noack, 2011). Clifford lleva esta reflexión al contexto museístico exponiendo que los museos son cada vez más conscientes de estas “zonas de contacto” en sus narrativas, y que esta conciencia sobre la complejidad de estos lugares implica la voluntad de revisar estos discursos, conectar con las diferentes comunidades y enriquecerse con el diálogo desde la diferencia, desde la inclusión social, y desde las diversas perspectivas que estas comunidades pueden aportar.

Santacana y Llonch titulaban *Museo local. La cenicienta de la cultura* (2008) a su estudio sobre esta tipología de museos, afirmando que “es preciso y urgente que se le dote del aparato teórico necesario, pero su principal problema es la falta de inversión a causa de la poca fe de las administraciones en su misión, en su tarea ciudadana” (p. 13). Santacana y Llonch sientan las bases para la construcción de un cuerpo teórico y reivindican al museo local como uno de los espacios culturales con más potencial, a pesar de su falta de presupuestos y de prestigio académico, proponiendo soluciones prácticas para su renovación, tanto en sus colecciones y exposiciones, como en sus formas de intervención didáctica.

Sin embargo, para Santacana y Llonch (2008), es el momento de analizar la trascendencia y significado de la historia local y, por ende, de los museos locales, desde los parámetros de la microhistoria, defendiendo que es desde lo local, desde “donde se puede analizar el tejido profundo del pasado” (p. 91),

Siempre ha habido problemas de inseguridad; robos, asesinatos, asaltos y guerras han sacudido nuestros pueblos y ciudades. La microhistoria sirve para analizarlos a lo largo del tiempo hasta llegar al día de hoy. Igual ocurre con la sanidad: epidemias, enfermedades hoy erradicadas o casi desconocidas atacaron a nuestros antepasados; la mortalidad infantil dejó una triste memoria en los libros parroquiales y en los registros demográficos, etcétera. En todo caso, el museo debería poder dar respuesta a estos problemas mostrando cómo no siempre son nuevos, poniendo de manifiesto cómo fueron afrontados en el pasado, qué repercusiones tuvieron y cómo deberían ser afrontados hoy. (p. 110)

En cuanto a las narrativas que generan los artefactos museísticos, Hooper-Greenhill (2000) establece que los objetos que conforman las colecciones de los museos constituyen metáforas con un enorme potencial de representación que reflejan los pensamientos y creencias del periodo histórico que los ha generado (p. 109). Al ser exhibidos en los museos, los significados de los artefactos museísticos se alteran desde el mismo momento que cambia su contexto original, pues, junto a la función original con la que fueron concebidos, en el museo se convierten en símbolos de la esencia de vidas y sociedades pasadas. Bajo tales circunstancias, los artefactos museísticos son signos inscritos en la memoria cultural, constructores de significado, que materializan, concretan, representan y simbolizan ideas, recuerdos y memorias (p. 112); son medios que transportan significados en diferentes contextos, incluso, atravesando épocas históricas y culturas.

Cabe destacar, en el apartado *El trinomio Universidad-Museo-Escuela*, el potencial didáctico de la relación museo-escuela que Huerta entiende como un medio de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los ámbitos de la educación formal (escuela) y no formal (museo) se complementan y fortalecen mutuamente. Por su parte, Almagro (2020) asume la sinergia entre museo y escuela, y da un paso más ahondando en la importancia de su papel en la educación de una ciudadanía global y como agente del cambio social.

El siguiente apartado, *Hacia una didáctica de la otredad desde las narrativas histórico-artísticas*, comienza abordando las narrativas como punto de partida. Bruner define dos características propias de la narrativa que se relacionan directamente con la actividad didáctica ejercida en las aulas y los museos. En primer lugar, su vinculación con la forma en que los seres humanos aprendemos, pues somos narradores y narradoras naturales, dotamos de sentido al mundo y a nosotros/as mismos/as a través de las narraciones. Adquirimos el lenguaje desde la infancia de una forma narrativa, creando un hábito que persiste en la edad adulta como instrumento primario para crear significado, lo que implica que la información estructurada en narrativas es más fácil de recordar (Bedford, 2001, Bruner, 1990).

En segundo lugar, el hecho de que las narrativas tienen un punto de vista, para Bruner (1990), implica que tratan del canon, de lo hegemónico, y a la vez, de lo contra-hegemónico. La resolución de los conflictos que generan las narrativas dan forma a nuestros valores, puesto que cada conflicto puede representar algo mucho más amplio. Por ejemplo, en su opinión, la historia de la fatídica campaña rusa de Napoleón puede interpretarse como una narración sobre la tragedia de la ambición desmedida.

Egan (1983 y 1989) explora el poder de las narrativas desde la educación y el desarrollo curricular. Para el autor, las narrativas constituyen una excelente

herramienta didáctica porque actúan como conectores que activan la imaginación y proporcionan sentido a aquello que se aprende facilitando, además, su memorización.

Es necesario que la deconstrucción de las narrativas hegemónicas desde la perspectiva decolonial se establezca sobre la construcción de nuevas narrativas, aquellas narrativas “otras”, tradicionalmente silenciadas, a través de la acción performativa transformadora que, para Butler (2007), se define como “la acción de actuar desde el discurso, vinculando, de este modo, el relato con la transformación” (Rivas, Márquez, Leite y Cortés, 2020), creando narrativas críticas y empoderadoras que doten de nuevos significados y valores (Denzin, 2001; O’Neil, Roberts y Sparkes, 2015; Riessman, 2008).

Las narrativas histórico-artísticas son clave para la Didáctica de la Otredad. La habitual percepción de la enseñanza y aprendizaje de la historia como un ejercicio transmisivo-receptivo, orientado hacia la memorización de datos, hechos y conceptos, se vincula con la idea frecuente del alumnado sobre que esta materia carece de aplicación práctica en su día a día, así como con la confusión tradicional entre los conceptos de historia y pasado. VanSledright (2004) señalaba, en este sentido, que la historia no es sino una construcción, una interpretación del pasado, en ningún caso, un conocimiento concluso e irrefutable. Por ello, se hacía necesario que el profesorado comenzara a cuestionar las metodologías tradicionales de aprendizaje cognitivo (VanSledright, 2014), y extrajera conclusiones sobre la comprensión histórica de sus estudiantes (VanSledright, 2011).

Seixas y Morton (2013) establecen la definición de pensamiento histórico como “the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (p. 2); esto es, conceptualizan el pensamiento histórico en términos de proceso de interpretación y de producción

de narrativas históricas. Los autores conciben el establecimiento de los seis conceptos de segundo orden de los que se compone el pensamiento histórico, a cada uno de los cuales se dedica un capítulo de su libro *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013): relevancia histórica, fuentes y pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013).

Decía Freedman (2006) que, en las materias escolares, se considera que es mejor dejar la emoción fuera del aula, considerándose que únicamente el aprendizaje tiene lugar cuando se basa en conexiones cognitivas. Cuando el alumnado se aproxima a los artefactos museísticos, lo hace teniendo presente que recibirá información; resultando extraño que pudiera situarse ante las obras, manifestando qué sentimientos le provoca o cuál es su conocimiento tácito histórico sobre unos objetos que observa por primera vez in situ.

Para aproximarse a la otredad, entenderla, empatizar con ella y empoderarla; consideramos crucial que las competencias estéticas y performativas formen parte del proceso enseñanza-aprendizaje; y éstas se ponen en juego al trabajar el desarrollo de las narrativas artísticas.

La competencia estética es definida como la capacidad del lector, espectador y oyente para extraer contenidos de significados de diferentes niveles de profundidad de textura estética de una producción artística; reflejando el nivel de desarrollo estético de una persona y su experiencia de encuentro personal con el arte (Leontiev, p. 135). Para Melo (2008), al examinar las narrativas sobre las obras desde las categorías estéticas de Leontiev, se propicia que el alumnado no especialista en arte comprenda y reconozca la interpretación múltiple de las obras. Esto nos lleva a transitar de la monofonía, una única voz, un único relato dominante a la polifonía, una pluralidad de voces y relatos alternativos. Para el

desarrollo de dichas competencias, nos decantamos por las categorías establecidas por Leontiev (2011): Emocional, Orientación desde la vida, Estilística, De síntesis, Asociativa, Orientación del Autor e Introspectiva (Leontiev, 2000, p. 136).

Dado que “las artes potencian la implicación y fomentan los vínculos comunitarios a través de un espíritu compartido, así como la motivación de los estudiantes para aprender” (Bamford, 2009, p. 22), consideramos la inclusión de la noción de performance, mediante el que nuestro alumnado genere un contrarrelato a partir de producciones propias que se muestren como alternativas a las grandes narrativas (Lyotard, 1994). En nuestro caso, nos referimos al concepto de ‘práctica performativa’, definida como “una secuencia organizada de comportamientos con fines estéticos articulada principalmente en torno a la copresencia” (Contreras, 2008, p. 150). Podemos encontrar prácticas performativas de diversa naturaleza, centrándonos en esta investigación en la dramatización.

Los beneficios educativos que ofrece el empleo de la dramatización como recurso didáctico son numerosos, ya que se promueve el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje activo, el trabajo grupal, la motivación, y el desarrollo de competencias sociales, empáticas, críticas y creativas (Chaves, 2021a; Chaves, 2021c). Sus vinculaciones con el aprendizaje constructivista posibilitan que el alumnado aplique los procesos de deconstrucción y alfabetización crítica y, con ello, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico-creativo. Todo ello convierte a la dramatización en una herramienta didáctica idónea para la educación de una ciudadanía crítica, activa y participativa.

Tras el marco teórico, procedemos a abordar el marco metodológico. Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en la investigación-acción.

De acuerdo con este tipo de investigación, se presenta en el cuarto bloque el informe de la investigación-acción: planteamiento del problema, objetivos de la investigación, características del contexto, planificación de estrategias de intervención, secuenciación y momentos más significativos, descripción de técnicas e instrumentos de recogidas de datos, análisis de resultados y nueva propuesta de mejora.

La investigación se desarrolla como un estudio de caso y se centra en una clase, grupo E del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2018 / 2019, del primer cuatrimestre, comprendido entre el 27 de septiembre de 2018 y el 24 de enero de 2019. Las sesiones se desarrollaron en el aula 13 del Aulario Gerald Brenan del Campus de Teatinos de la Universidad de Málaga.

La puesta en práctica del diseño de investigación educativa se llevó a cabo en la asignatura obligatoria *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, que consta de 60 horas distribuidas en 13 sesiones de cuatro horas cada una. Nuestro estudio de caso se basó en una muestra por conveniencia de N=49 estudiantes (37 alumnas y 12 alumnos), entre 20 y 24 años de edad en su mayoría.

A continuación, se exponen los cinco momentos más significativos del Plan de Acción:

En el primer momento de observación y reflexión inicial, *El MUPAM desde el Aula*, el alumnado respondió a un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana (pretest). A continuación, visualizó las imágenes de los artefactos del MUPAM de forma individual, elaborando narrativas libres sobre ellos.

Un segundo momento, *La voz del MUPAM*, pretendía que, mediante la visita guiada del alumnado al MUPAM, el alumnado recibiera el discurso museístico que la institución propone sobre los artefactos visualizados en el primer momento. El alumnado volvió a elaborar narrativas sobre los artefactos.

El tercer momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. I Diseño*, supone el proceso creativo de ensayo y producción de la dramatización “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”; así como el diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad para su realización con alumnado de 5º de Educación Primaria.

En el cuarto momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. II Implementación*, el profesorado en formación representó “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, ante el alumnado de Educación Primaria, e implementó los Laboratorio Didáctico de la Otredad con el mismo alumnado de Educación Primaria.

Por último, en el quinto momento, *El MUPAM a debate discente-docente*, el alumnado elaboró narrativas sobre los artefactos museísticos, tras la acción performativa y la implementación de los Laboratorio Didáctico de la Otredad. Se procedió a la evaluación del proyecto por parte del alumnado mediante la cumplimentación de un cuestionario final (postest).

Las narrativas abiertas individuales recogidas en el primer, segundo y quinto momento han sido analizadas mediante el software de análisis cualitativo *Nvivo*, a través de categorías cerradas, correspondientes, por una parte, a los seis conceptos de primer orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y, por otra, a las categorías de la experiencia estética (Leontiev, 2000).

Por otra parte, las preguntas abiertas de los cuestionarios pretest y postest, enfocados a conocer principalmente las percepciones y conceptualizaciones del alumnado sobre la Educación Ciudadana, la historia y los museos –así como la valoración del alumnado sobre el proyecto en el postest-, también han sido analizadas mediante el software *Nvivo*, en este caso, mediante un sistema de categorías abiertas.

Tras el análisis de los resultados de nuestra tesis doctoral, se concluye, en primer lugar, el alumnado se encuentra muy lejos de los museos, preocupantemente ajeno a estas instituciones culturales. Se constata que, en el primer momento, *El MUPAM desde el aula*, al enfrentarse por primera vez a los artefactos del MUPAM, el alumnado comienza en sus narrativas iniciales mostrando unas ideas previas que demuestran unos bajos conocimientos históricos, y aún más sobre la historia local, se basan fundamentalmente en la experiencia estética, haciendo hincapié en categorías propias del gusto, la apreciación estética y la dimensión emocional que, aunque sin una profundidad adecuada, acercan sus percepciones hacia categorías reflexivas del pensamiento estético, histórico y crítico.

Sin embargo, en el segundo momento, *La voz del MUPAM*, tras recibir el discurso hegemónico ofrecido por el museo, las narrativas elaboradas por el alumnado reflejan un aumento del conocimiento factual, desplegado en datos, fechas, terminología historiográfica y artística. Es llamativo comprobar que esto ocurre en detrimento de aquellas categorías reflexivas iniciales, observándose una disminución de las ideas críticas y las percepciones emocionales. Por todo ello, se concluye que la acción educativa del museo genera un aprendizaje de contenidos factuales, por otra parte, propios de los discursos hegemónicos tradicionales, que no solo no favorece el desarrollo del pensamiento crítico, sino que inhibe las percepciones iniciales con las que cuenta el alumnado, más cercanas a categorías reflexivas y críticas.

En las narrativas elaboradas en el quinto momento, *El MUPAM a debate discente-docente*, posteriores al tercer y cuarto momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa*, correspondientes al diseño y la implementación de la práctica performativa, el alumnado manifiesta dificultades para asumir otras historias frente al discurso hegemónico de la historia única, si bien se aprecia una mejora en el desarrollo de las categorías críticas.

Estas dificultades para alcanzar una sólida comprensión de la historia se manifiestan, además, en los obstáculos encontrados por el alumnado en la lectura de fuentes secundarias. Todo ello confluye en la conclusión de que, por una parte, el alumnado no contaba con un material didáctico que abordara desde la perspectiva de la otredad los artefactos museísticos seleccionados, y por otra, que el alumnado necesitaba un mayor trabajo práctico y teórico a través del que poder adquirir las competencias históricas y estéticas necesarias.

El transcurso del proyecto demostró que las trece sesiones fueron insuficientes para el adecuado cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a alcanzar por el alumnado. Por ello, se plantea el desarrollo del proyecto en dos asignaturas, dado que en la programación didáctica del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga se da la circunstancia de que ambas asignaturas se imparten en el tercer curso de la titulación: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en el primer cuatrimestre, y Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre. Con ello, se plantea organizar el trabajo por proyectos teniendo en cuenta las programaciones docentes de ambas asignaturas. En la primera de ellas, se desarrollarán los primeros tres momentos del proyecto, comenzando con *El MUPAM desde el aula*, en el que el alumnado realizará un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana y problemáticas sociales relevantes (pretest), seguido de ello, se procederá a la proyección de imágenes sobre los artefactos del MUPAM y a la elaboración de narrativas abiertas sobre éstos.

En el segundo momento, *De la voz del MUPAM a las voces de @mupagram*, el alumnado realizará una visita guiada al MUPAM. Tras la visita, el alumnado procederá a la lectura del manual *Las otras historias del MUPAM. Guía didáctica para docentes* y se establecerá una tertulia dialógica en el aula, donde se abordará la discusión sobre la narrativa hegemónica.

He aquí una de las aportaciones didácticas de esta tesis doctoral, la elaboración de una guía didáctica, que podrá servir al profesorado o a educadores que tengan interés por aproximarse al MUPAM desde otras narrativas.

A continuación, se organizará al alumnado en grupos a través de los cuales desarrollarán un trabajo de investigación sobre la temática seleccionada en la tertulia dialógica, para el que deberán consultar fuentes primarias y secundarias, así como producir contenidos, generados por su investigación, bajo el formato de videos educativos e infografías didácticas, que subirán a la cuenta Instagram creada *ex profeso* para el proyecto (@mupagram). La difusión de los contenidos generados por su investigación en las redes sociales posibilita que realicen su articulación didáctica y supone el primer paso para devolver las voces silenciadas al MUPAM, proceso que se completará en los siguientes momentos del proyecto.

En el tercer momento, *Polifonía del @Mupagram: Evaluación y Coevaluación*, coincidiendo con el final de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se procederá a la presentación de los trabajos, con lo que se materializará esta polifonía silenciada históricamente, y la coevaluación de los grupos. Por último, el alumnado responderá a un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest).

La asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales se iniciará con el cuarto momento del proyecto, *'Málaga en el tiempo. un musical que hace historia(s)'. Del aula al MUPAM*". Una vez desarrollado el trabajo teórico-práctico de

investigación sobre las fuentes primarias y secundarias, el alumnado deberá enfrentarse al proceso creativo de la dramatización histórica, donde se pondrán en práctica las competencias adquiridas. En primer lugar, se procederá al ejercicio de escritura de la narrativa que constituirá el guion de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”. A fin de ayudar al alumnado a evitar el anacronismo y el presentismo frecuente en la experiencia realizada, y dada la importancia de que el alumnado desarrolle sólidamente el pensamiento histórico y creativo, se seguirán las orientaciones propuestas por Seixas y Morton (2013).

Así mismo, se procederá al diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad, manteniendo la organización del trabajo por grupos que se siguió durante la experiencia realizada, basada en la investigación en las fuentes primarias y secundarias.

Los ensayos no tendrán lugar solo en el aula, como se hizo en la experiencia realizada, sino en el propio MUPAM, dado que será el escenario en el que se realizará la representación de la dramatización histórica “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” ante alumnado de Educación Primaria, ya que, por una parte, la presencia de los artefactos museísticos contribuye a crear una atmósfera más cercana al momento histórico que se pretende recrear y, además, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje por las potencialidades didácticas que ofrece el contacto directo con las fuentes primarias (Santacana y Llonch, 2012); por otra, se trata de la culminación del acto de devolver las voces silenciadas al museo, las otras historias, proceso que ya se habría iniciado desde la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos mediante los contenidos difundidos en la red social Instagram, mediante la cuenta @MUPAGRAM. Es por esta razón que se hace tan necesaria la apertura de las instituciones museísticas a estas posibilidades y colaboren con la Universidad en este propósito común. Como apunta Rivero et al. (2021), es importante plantear una paradigma co-creativo.

Tras la dramatización histórica en el museo, se implementará el Laboratorio Didáctico de la Otredad, esta vez, en las aulas del centro de Educación Primaria, donde el alumnado universitario pondrá en práctica las actividades diseñadas sobre las historias de Málaga a partir de los artefactos del MUPAM y su vinculación con determinados artefactos históricos de uso cotidiano que serán objeto de análisis del laboratorio.

Por último, se abordará la evaluación del proceso completo a través del sexto momento, “El MUPAM a debate discente-docente” mediante la elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico de la Otredad, junto con la realización de un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest) y un portafolio individual reflexivo (en formato electrónico) a través del que se podrá valorar cómo ha interiorizado el alumnado todo el proceso. Introducimos un portafolio, al que hemos denominado ‘crítico-creativo’, dado que favorece una reflexión crítica más profunda sobre todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Para Ross (1996), los portafolios están enfocados a: ilustrar el trabajo real del alumnado; ilustrar el aprendizaje a lo largo del tiempo del alumnado; mejorar la implicación de profesorado y alumnado en la evaluación; promover la reflexión y la autoevaluación del alumnado; y proporcionar oportunidades para la elección y toma de decisiones del alumnado con relación a la construcción y evaluación.

Puesto que esta tesis doctoral se basa en la teoría fundamentada; podemos manifestar que de la aplicación y los resultados de esta investigación-acción se desprende la teoría de una propuesta de ‘Didáctica de la otredad desde el museo local’, articulada en torno a siete principios básicos, como se explica en las conclusiones: Hacer visible las ausencias en la formación inicial docente; museo se escribe con ‘m’ minúscula: de lo hegemónico a lo polifónico; Pensar históricamente para transformar creativamente nuestro mundo; Es cuestión de

narrativas; El vínculo salas de los museos y aulas de las escuelas; la Generación *Woke* como *follower* del museo; y La educación ciudadana es glocal.



## ABSTRACT

*Didactics of Otherness from the local museum. Historical and artistic narratives in the civic training of teachers* is a doctoral thesis that presents a research on how we can teach the other histories that are not visible in what has become the only linear, universal History, starring the adult, white, western, European, Christian, heterosexual and upper class male. It is the History that comes to us from the educational curriculum, textbooks, media culture and, of course, museums. Therefore, the aim of this thesis is to interconnect formal education and non-formal education and to demonstrate their necessary fusion for a critical, creative, empathetic and committed citizenship education with society. It is thus based on the deconstruction of the hegemonic discourse that the Municipal Heritage Museum of Malaga (MUPAM) disseminates to the citizens of Malaga during their visits to the museum, in order to construct alternative narratives that make it possible to approach the stories that remain absent, such as: the historical recognition of our link with the Andalusian legacy; the visibility of the history of women; and the need to place children as protagonists in our history.

Knowing, recognising, making visible and claiming are fundamental actions to build a fair, equitable, egalitarian and respectful society towards otherness. In this way, the eradication of prejudices and discrimination based on race, gender, religion, age and social class is dealt with. In this thesis, we propose to address relevant social problems from the narratives of MUPAM artefacts such as: Islamophobia, racism, androcentrism, male violence, classism and adultcentrism.

This doctoral thesis has its background in a series of dramatised didactic experiences (*MUPAM live*, 2010; *Mystery at MUPAM*, 2011; *Malaga in time. A musical that makes history*, 2013), which we developed as museum educator at MUPAM from 2010 onwards; and which was transferred to the field of initial

teacher training (*Málaga in time. A musical that makes history[s]*, 2018-19) when we began to work as a lecturer in Didactics of Social Sciences at the University of Málaga. This is how this doctoral thesis began, the idea of which is based on the idea of transferring the dramatised experiences in the museum space, aimed at the citizens of Malaga, to the citizen training of future teachers at the University of Malaga.

During the first years of our professional experience (2007-2016) as museum educator at the Municipal Heritage Museum of Malaga (MUPAM), we learned that - in guided tours with groups of visitors - people showed a greater degree of interest, attention and enjoyment the greater the narrative dimension of the discourse around museum artefacts: the history of the artist, the history of the object from its creation to its entry into the museum, the history represented in the artefact, the history evoked or signified by the artefact, or the history of the museum itself.

Indisputably, the municipal collection of which the museum's holdings are composed determines the discourse, and in this case, a museum created to exhibit a collection amassed by the municipal institution after the capture of the city by the Catholic Monarchs in 1487 composes a single narrative, the official point of view. And this is where, once again, the capacity of narrative comes into play, in the service of didactic intervention, to tell stories, to make up accounts, to create links, to connect discursive threads and to construct knowledge.

On the other hand, as a teacher of citizenship education, we were constantly concerned about how our students, future teachers, understood what it meant to be part of citizenship in the 21st century. Therefore, how could we make our students, as future teachers, aware that there was a plurality of narratives in the conquest of rights and in the recognition of a plural citizenship? It was difficult for our students to look beyond their own culture, their own

identity, their own gender, their own social class, their own age... That is, to approach those we do not recognise; and what was more important as teachers, to give visibility to otherness. To do this, it was essential to start from the precepts of critical pedagogy and critical museology with the aim of generating critical awareness in the students of the Degree in Primary Education.

Faced with this problem, we decided that the museum space and the educational space should merge and, through them, achieve the recognition of otherness in the curriculum of Education for Citizenship and Human Rights, to find ourselves in the educational *otherness*. The museum space chosen was MUPAM, a local museum in Malaga, and the educational space was the Faculty of Education Sciences of the University of Malaga. Here is another key element. When we referred to citizenship, the pupils perceived this concept in an abstract way, far removed from their everyday lives. The idea of global citizenship linked to macrohistory and disconnected from day-to-day microhistory was perpetuated. Including MUPAM as an educational space for critical citizenship training meant forming a “glocal” citizenship that would address the relevant social problems that affect both the planetary and the local level.

To this end, we proposed the development of an action-research project as the main axis of the subject Education for Citizenship and Human Rights of the Degree in Primary Education, with the aim of generating critical citizen awareness based on the deconstruction of the hegemonic museum discourse of MUPAM and the creation of historical-artistic narratives that were dramatised for Primary Education students of the CEIP Pintor Denis Belgrano in Malaga.

This doctoral thesis is divided into five blocks: research approach, theoretical framework, methodological framework, research report and conclusions. The research approach brings us closer to the context in which this research arises. The first section explains the importance of having worked as a

museum educator at MUPAM and as a teacher of Social Sciences Didactics, specifically teaching the subject of Education for Citizenship and Human Rights. In this first point, it can be seen how teaching experiences arising in the field of non-formal education become the subject of research to verify their results in formal education, specifically in the training of future teachers of Social Sciences.

Secondly, the research questions and objectives are shown. We formulate the following four questions:

Is it possible for Primary Education students to acquire critical awareness of otherness through MUPAM artefacts and their narratives?

What is the historical tacit knowledge of Primary Education students about MUPAM artefacts?

How might MUPAM's hegemonic narrative influence the art-historical interpretation of its artefacts?

How can students of the Degree in Primary Education de/construct alternative narratives from otherness based on the artefacts of MUPAM?

With regard to the research objectives derived from the questions posed, we established a general objective, focused on finding out whether the deconstruction of the historical-artistic narratives of MUPAM's museum artefacts generate critical citizen training from the perspective of otherness in future and future teachers. With regard to the specific objectives, we determined:

SO1: To find out the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives on museum artefacts developed by the students.

SO2: To check whether the hegemonic discourse on museum artefacts has

an impact on the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives developed by the students.

SO3: To test whether alternative discourses on museum artefacts have an impact on the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives developed by the students.

Given that these research questions and objectives are configured from a process of deconstruction of the hegemonic narrative of MUPAM and the construction of alternative narratives to make visible the absences of the museum, we included a third section in the research approach that would explain the artefacts selected for this research and the hegemonic discourse derived from them and disseminated by the museum itself. The selection of the MUPAM artefacts was made by paying attention to relevant current social problems, linked to current racist, religious, sexist and classist discrimination and its historical perspective from the museum artefacts; three problems associated with six MUPAM artefacts were selected.

We focused specifically on those relevant social problems linked to discrimination based on race, religion, gender, age and social class that are highly topical and their historical perspective from museum artefacts. Three general problems associated with six artefacts were chosen: Islamophobia, male violence and child poverty, including, more specifically, ethnocentrism and Europeanism; patriarchy and androcentrism; adultcentrism and child slavery.

We had on our teaching horizon the rise of Islamophobia after the attacks perpetrated by Islamic fundamentalism, mainly in the West since 9/11. 'Islamophobia' refers to "those negative attitudes and emotions

indiscriminately directed against Islam and people who are Muslim or understood as Muslim" (Gómez, 2021, p. 313); it can derive from racism, xenophobia, religious intolerance and "aporophobia", and can reveal itself in the form of prejudice, discrimination, offence, aggression and violence (Gómez,2021). We take this rejection and aversion towards the Muslim religion to the local sphere, specifically with the controversy generated by the historical parade during the Malaga Fair to commemorate the 'Reconquest' and the arrival of the Catholic Monarchsto Malaga.

The following were thus selected: a *View of Muslim Malaga*, the *Coat of Arms of the city of Malaga*, the *Libro de los Repartimientos* and the *Plan of the city of Malaga*. This is an opportunity to contemplate the rejection of the Arab historical-cultural legacy and, consequently, the strengthening of racist and ethnocentric prejudices.

Secondly, we consider it essential to address one of the most serious social problems of humanity, which stems from a centuries-old patriarchal culture, the most obvious proof of which is gender-based violence and which affects half of the human race, women. Some 45% of women in the world claim to have suffered gender violence or to have witnessed it (UNWOMEN, 2021). In Spain, since 2003 - the year in which dataon gender violence was first collected - more than 1000 women have been murdered (LabRTVE, 2021). These are alarming figures and as teachers we have the duty to prioritise them among our objectives, since education is precisely the basic tool for tackling sexist attitudes that are learnt and assimilated from childhood through the agents of socialisation. As indicated in the Report on fatal victims of gender and domestic violence of the Observatory against Domestic and Gender Violence, educationis key in the prevention of male violence. That is why we chose *The Mystical Nuptials of Saint Margaret*, which allowed us to connect the life of the saint with the feminicides that women are experiencing in the 21st century. In

fact, during the development of the didactic experience, the students linked the hagiography with the case of the teacher Laura Luelmo, raped and cruelly murdered by a neighbour (*El País*, 2018).

Thirdly, and given that we were dealing with students who will be future teachers of children between the ages of 6 and 12, "the main actors in the classroom" (Pinochet and Pagès, 2016), it seemed essential for us to know the situation of poverty and slavery that children endured during the Industrial Revolution in Malaga and that continues in many countries in the world today. In fact, at present, the latest data on child labour are devastating, with 160 million girls and boys suffering exploitation (Huete, 2021) of all kinds: child trafficking, sexual exploitation, child soldiers, child marriage, forced child labour due to indebtedness, forced labour in mines and agriculture and domestic slavery (Save the Children, n.d.). In turn, this theme led to other relevant issues such as adultcentrism, aporophobia (Cortina, 2017) and classism. In order to raise this situation, the pictorial work *Una moraga*.

These social issues corresponded to some of the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda stipulated by the UN (2015) such as: End Poverty (SDG1), Zero Hunger (SDG2), Quality Education (SDG4), Gender Equality (SDG5), Decent Work and Growth (SDG8), Reducing Inequalities (SDG10) and Sustainable Cities and Communities (SDG11).

The theoretical framework is *roughly* articulated around the concepts of 'otherness', 'local museum' and 'historical-artistic narratives'. In this way, we begin with a first section in which we explain how the place or non-place of otherness emerges as a relevant social problem in the citizenship training of our students, future teachers of Social Sciences. In order to tackle this problem, that is, the visibility of women, children and other non-Western cultures, and their recognition, the intersectional approach is crucial.

In the first place, democratic citizenship education is fundamental for the identity conquest of human dignity and to raise awareness of our active role in ensuring that this is not violated. To this end, it is essential to accept and recognise the diversity of identities according to gender, race, class, body, ethnicity... (Triviño and Chaves, 2019, p. 89). The question of who we are and how, based on our perception of ourselves, we have constructed the image of others is crucial to confront the discourses of hate that are currently emerging in Western culture.

Ignorance of the other can lead to alienation and rejection; hence, education acquires a valuable role in transforming acquired prejudices into critical and empathetic skills that place teachers as the main agents of social change, which must necessarily involve educating citizens to respect diversity of identity and the empowerment of excluded groups and minorities. Tackling this problem involves proposing the identity-alterity dilemma in initial teacher training which, as numerous studies have shown (Oller and Pagès, 1999; García, Arroyo and Andreu, 2016; Farinan, 2018), has recently become one of the most studied topics; and a "pedagogy of otherness" has even been proposed (Ortega, 2011; Ortega et al., 2014).

Secondly, it is important to consider history as a starting point in citizenship education for democratic participation in social change. Precisely, this approach is related to one of the characteristics that Nussbaum (2016) attributes to the modern democratic citizen: "the ability to see oneself as a member of a heterogeneous nation and world: to understand something of the history and character of the diverse groups they inhabit. [...]" (p. 22). Learners should understand shared human needs and solve common problems.

Teaching History acquires a fundamental role from the approach of relevant social problems in order to form a critical and socially committed

citizenship. Without ignoring the importance of other disciplines such as Ethics or Law, which require "an interdisciplinary or global approach in their didactic treatment" (Gómez, 2000, p. 170). Pagès (2019) suggests this when he explains that "it is also necessary to rethink the teaching of geography and history from a global perspective" (p. 17). For Gómez, the teaching of history constitutes "a basic subject for the training and intellectual development of students" (Gómez, 2000, p. 166). The analysis of social problems is intended to bring together most of the approaches which, with common aims, have been concerned with the rational teaching of the social sciences and which have been given different names such as: critical thinking, reflective thinking, socio-scientific research, legal reasoning, etc. (Gómez, 2000, p. 173).

On the other hand, when we talk about the recognition of the other in the teaching of history, it should not be understood only for cultural reasons, sexual orientation, religion... In this thesis, the focus is on half of the human gender, women and childhood. With regard to women, there are numerous works from the Didactics of Social Sciences that delve into the invisibility of women in the curriculum and in textbooks (Fernández Valencia, 2001 and 2004; Crocco, 2006; Crocco, 2010; Marolla and Pagès, 2015; Ortega, 2017; Marolla, 2019; Triviño, 2015 and 2021). For the visibility of women as protagonists of history and as points of reference for our students, it is necessary to develop feminist awareness.

The invisibility of otherness in history teaching also refers to the forgotten childhood and the need for children to conquer public space as protagonists of history and their important role in citizenship education. As the interesting and revealing research by Professor Sixtina Pinochet (2014 and 2015) shows, children and young people appear anecdotally in history classes and are made invisible by adults. A situation that, being reflected upon by future students and future teachers in Chile, does not reflect how childhood is part of history; and that children play the role of historical actors, agents of social transformation and can

teach lessons to future generations.

These three premises - democratic citizenship education for the identity conquest of human dignity; history as a starting point in citizenship education for democratic participation in social change; and critical thinking and creative thinking for the citizenship education of teachers in initial training (Gómez, 1998)- constitute the axes of citizenship education for a generation of young students who are experiencing first-hand the rise of global social movements that are shaking the idea of a specific type of male, white, Western, heterosexual citizen... We would have to go back to 2013, a year that constituted a clear turning point in the struggle for social justice materialised in the *Black Lives Matters* movement.

The beginning of this new paradigm in 2013 is not causal, as it coincides with the arrival at universities of the so-called Generation Z, made up of young people born from 1995 onwards. As a consequence of this generational change, these university students, who had been educated in an unprecedented social and technological context, began to demand the construction of a better, fairer and more egalitarian citizenship.

Although a few months before the outbreak of the *#MeToo* revolution in 2017, the Oxford Dictionary defined the term "*Woke*" as "aware of social and political issues, especially racism", racism is not the only form of inequality that the *Woke* movement is fighting against. Thus, with male violence clearly being a "social and political issue", the *#MeToo* revolution and the *Time's Up* movement, both focused on making patriarchal violence visible, will give new impetus to the *Woke* phenomenon, promoting a broadening of the social and political problems it fights, and turning it into an activist, cultural and media issue, one that promotes awareness, from an intersectional perspective, of all forms of inequality and oppression, such as male chauvinism, racism and climate change.

In order for teachers to act as critical agents aiming at this recognition of otherness, we opt for the intersectional approach, considered "an analytical tool for solving one's own or other people's problems [ ] a tool available to everyone to move towards a more just future" (Hill and Bilge, 2019, p. 14).

The intersectionality approach applied to our teaching profession has a very close relationship with critical education since both share a common goal: to empower people who are disempowered. The work of Paulo Freire is essential since his *Pedagogy of the Oppressed* clearly alludes to intersecting inequalities and the demand for social justice (Baião Aniceto, 2016).

Absences in the school curriculum are also present in museum discourses, and this subject will be dealt with in the following section, 'The other narratives of museums', focusing mainly on the local museum and the museum narratives that are constructed around the artefacts housed in these spaces.

The history of museums is closely related to power, as their very origin is linked to the function of exhibiting the wealth possessed by kings, aristocrats, merchants and the clergy (Bennett, 1995; Hooper-Greenhill, 1992), constituting a space, in the manner of a sanctuary of knowledge, where social conventions and hierarchies of power could be confirmed and consolidated. However, in the post-colonial era, museums that emerged with this *raison d'être* have been forced to question their objectives and rethink their mission in society. This idea of an elitist sanctuary, which held authority over "truth" and knowledge, began to be questioned in the theories of Critical Museology in the context of the imperial, colonial and post-colonial museum, and evolved through the democratisation of culture, promoted since the Enlightenment, towards the current idea of the museum as a forum with a fundamental role for citizenship, where all voices are present in an authentic conversation.

From Critical Museology, in the words of Padró (2003): "museums are

reviewed not from the objects and artefacts on display, nor from the showcases as a reflection of truth, but from the production of meanings or how museums are a confluence of discourses, processes and practices" (p. 69).

Within this context, there is a progressive conversion of museums into spaces of contact, where, far from their primitive function as tools of power, the inclusive challenge is carried out. In this sense, we have a starting hypothesis, on which the theorists of Critical Museology have already insisted: the absence or scarce relevance of discourses of otherness in museums, depending on issues such as gender, age, ethnicity, or culture, particularly affecting women, children, the elderly, the working classes, non-Western ethnicities and sexual diversity.

These narratives not only affect museums but, in our opinion, are also present in other cultural, scientific, or academic conceptions, such as historiography itself or the legislative curriculum articulated by the education system. In the case of the latter, narratives can often be reinforced by the school-museum relationship at different educational stages. Museums, as institutions that contribute to the construction of historical and cultural knowledge, are marked by their social and ideological character and, together with audiovisual media and formal education, are methods for enculturation and the reinforcement of the social distinctions of gender, class and race that prevail in today's society (Coffee, 2008).

Educational studies developed in the museum field have based many of their theories on the critical pedagogy formulated by Freire (1985, Freire and Faundez, 1986; Freire and Macedo, 1987), particularly in the research of Giroux (1988, 2001, 2009, 2011, 2012; Giroux and Witkowski, 2011) and Hooper-Greenhill (1994). For Giroux (2011), critical pedagogy must raise questions about who has control and power over the construction of knowledge, identities and social

relations.

Clifford, in his work *Museums as Contact Zones* (1997), draws on the term "contact zone", introduced by Canadian researcher Mary Louise Pratt in her study *Arts of the Contact Zone* (1991), as a definition of the colonial frontier where various forces come into relation or collision through coercion, inequality and conflict (Pratt, 1991). This colonial encounter is posited as a process of cultural transformation confronted with concepts of identity that indicate the cultural difference of a community (Noack, 2011). Clifford brings this reflection to the museum context, arguing that museums are increasingly aware of these "contact zones" in their narratives, and that this awareness of the complexity of these places implies a willingness to revise these discourses, to connect with different communities and to be enriched by dialogue based on difference, social inclusion and the diverse perspectives that these communities can bring to the table.

Santacana and Llonch entitled *Museo local. La cenicienta de la cultura* (2008) to their study on this typology of museums, stating that "it is necessary and urgent to provide them with the necessary theoretical apparatus, but their main problem is the lack of investment due to the lack of faith of the administrations in their mission, in their civic task" (p. 13). Santacana and Llonch lay the foundations for the construction of a theoretical body and vindicate the local museum as one of the cultural spaces with the greatest potential, despite its lack of budgets and academic prestige, proposing practical solutions for its renovation, both in its collections and exhibitions, and in its forms of didactic intervention.

However, for Santacana and Llonch (2008), it is time to analyse the transcendence and significance of local history and, therefore, of local museums, from the parameters of microhistory, arguing that it is from the local, from "where the deep fabric of the past can be analysed" (p. 91),

There have always been problems of insecurity; robberies, murders, assaults and wars have shaken our towns and cities. Microhistory serves to analyse them over time up to the present day. The same goes for health: epidemics, diseases now eradicated or almost unknown attacked our ancestors; infant mortality left a sad memory in parish books and demographic registers, and so on. In any case, the museum should be able to respond to these problems by showing how they are not always new, by showing how they were faced in the past, what repercussions they had and how they should be faced today. (p. 110)

In terms of the narratives generated by museum artefacts, Hooper-Greenhill (2000) states that the objects that make up museum collections are metaphors with enormous representational potential, reflecting the thoughts and beliefs of the historical period that generated them (p. 109). When exhibited in museums, the meanings of museum artefacts are altered from the very moment that their original context changes, for, along with the original function for which they were conceived, in the museum they become symbols of the essence of past lives and societies. Under such circumstances, museum artefacts are signs inscribed in cultural memory, constructors of meaning, materialising, concretising, representing and symbolising ideas, memories and recollections (p. 112); they are media that carry meanings in different contexts, even across historical epochs and cultures.

It is worth highlighting, in the section *The University-Museum-School trinomial*, the didactic potential of the museum-school relationship, which Huerta understands as a means of optimising the teaching-learning process in which the fields of formal (school) and non-formal (museum) education complement and mutually strengthen each other. For his part, Almagro (2020) assumes the synergy between museum and school, and goes a step further by delving into the

importance of its role in the education of global citizenship and as an agent of social change.

The following section, *Towards a didactics of otherness from art-historical narratives*, begins by addressing narratives as a starting point. Bruner defines two characteristics of narrative that are directly related to the didactic activity exercised in classrooms and museums. Firstly, it is linked to the way in which human beings learn, because we are natural storytellers, we give meaning to the world and to ourselves through narratives. We acquire language from childhood in a narrative form, creating a habit that persists into adulthood as a primary instrument for creating meaning, which means that information structured in narratives is easier to remember (Bedford, 2001, Bruner, 1990).

Secondly, the fact that narratives have a point of view, for Bruner (1990), implies that they are about the canon, the hegemonic, and at the same time, the counter-hegemonic. The resolution of the conflicts that narratives generate shapes our values, since each conflict can represent something much broader. For example, in his view, the story of Napoleon's fateful Russian campaign can be interpreted as a narrative about the tragedy of unbridled ambition.

Egan (1983 and 1989) explores the power of narratives in education and curriculum development. For the author, narratives are an excellent didactic tool because they act as connectors that activate the imagination and provide meaning to what is being learned, facilitating its memorisation.

It is necessary that the deconstruction of hegemonic narratives from a decolonial perspective is established on the construction of new narratives, those "other" narratives, traditionally silenced, through transformative performative action which, for Butler (2007), is defined as "the action of acting from discourse, thus linking narrative with transformation" (Rivas, Márquez, Leite and Cortés, 2020), creating critical and empowering narratives that endow new meanings

and values (Denzin, 2001; O'Neil, Roberts and Sparkes, 2015; Riessman, 2008).

Art-historical narratives are key to the Didactics of Otherness. The usual perception of the teaching and learning of history as a transmissive-receptive exercise, oriented towards the memorisation of data, facts and concepts, is linked to the frequent idea among students that this subject lacks practical application in their daily lives, as well as to the traditional confusion between the concepts of history and the past. VanSledright (2004) pointed out, in this sense, that history is nothing more than a construction, an interpretation of the past, and by no means a conclusive and irrefutable knowledge. It was therefore necessary for teachers to begin to question traditional cognitive learning methodologies (VanSledright, 2014), and to draw conclusions about their students' historical understanding (VanSledright, 2011).

Seixas and Morton (2013) define historical thinking as "the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history" (p. 2); that is, they conceptualise historical thinking in terms of the process of interpreting and producing historical narratives. The authors conceive of the establishment of the six second-order concepts of which historical thinking is composed, to each of which a chapter of their book *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013) is devoted: historical relevance, historical sources and evidence, change and continuity, causes and consequences, historical perspective and the ethical dimension of history (Peck and Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas and Morton, 2013).

Freedman (2006) said that, in school subjects, it is considered best to leave emotion out of the classroom, believing that learning only takes place when it is based on cognitive connections. When pupils approach museum artefacts, they do so bearing in mind that they will receive information; it is rare for them to be able to situate themselves in front of the works, expressing what feelings they

feel or what their historical tacit knowledge is about objects they are seeing for the first time in situ.

In order to approach otherness, understand it, empathise with it and empower it, we consider it crucial that aesthetic and performative competencies form part of the teaching-learning process; and these are brought into play when working on the development of artistic narratives.

Aesthetic competence is defined as the ability of the reader, viewer and listener to extract meaning content from different levels of depth of aesthetic texture of an artistic production; reflecting a person's level of aesthetic development and their experience of personal encounter with art (Leontiev, p. 135). For Melo (2008), examining the narratives about the works from Leontiev's aesthetic categories helps non-art students to understand and recognise the multiple interpretation of the works. This leads us to move from monophony, a single voice, a single dominant narrative, to polyphony, a plurality of voices and alternative narratives. For the development of these competences, we have opted for the categories established by Leontiev (2011): Emotional, Life Orientation, Stylistic, Synthesis, Associative, Author Orientation and Intropective (Leontiev, 2000, p. 136).

Given that "the arts enhance engagement and foster community bonds through a shared ethos, as well as students' motivation to learn" (Bamford, 2009, p. 22), we consider the inclusion of the notion of performance, whereby our students generate a counter-narrative from their own productions that are shown as alternatives to the grand narratives (Lyotard, 1994). In our case, we refer to the concept of 'performative practice', defined as "an organised sequence of behaviours with aesthetic purposes articulated mainly around co-presence" (Contreras, 2008, p. 150). We can find performative practices of diverse nature, focusing in this research on dramatisation.

The educational benefits of using drama as a teaching resource are numerous, as it promotes learning through discovery, active learning, group work, motivation, and the development of social, empathetic, critical and creative skills. Its links with constructivist learning enable students to apply the processes of deconstruction and critical literacy and, with this, the development of critical-creative thinking skills. All of this makes drama an ideal teaching tool for the education of a critical, active and participatory citizenship.

After the theoretical framework, we proceed to the methodological framework. Qualitative research based on action research has been carried out. In accordance with this type of research, the fourth section presents the action-research report: problem statement, research objectives, characteristics of the context, planning of intervention strategies, sequencing and most significant stages, description of data collection techniques and instruments, analysis of results and new proposal for improvement.

The research is developed as a case study and focuses on a class, group E of the Degree in Primary Education at the University of Malaga during the academic year 2018 / 2019, of the first term, from 27 September 2018 to 24 January 2019. The sessions took place in classroom 13 in Gerald Brenan building at the Teatinos Campus of the University of Málaga.

The implementation of the educational research design was carried out in the compulsory subject *Education for Citizenship and Human Rights*, which consists of 60 hours distributed in 13 sessions of four hours each. Our case study was based on a convenience sample of N=49 students (37 girls and 12 boys), mostly between 20 and 24 years old.

The following are the five most significant stages of the Action Plan:

In the first stage of observation and initial reflection, *MUPAM from the*

*classroom*, the students answered an initial questionnaire of previous ideas on citizenship education (pre-test). Then, they visualised the images of the MUPAM artefacts individually, elaborating free narratives about them.

A second stage, *The voice of MUPAM*, aimed to ensure that, through the students' guided visit to MUPAM, the students received the museum discourse that the institution proposes about the artefacts visualised in the first stage. The pupils again developed narratives about the artefacts.

The third stage, *"The other voices of MUPAM in the performative classroom. I Design"*, involves the creative process of rehearsal and production of the dramatisation "Málaga in time. A musical that makes history(s)"; as well as the design of the Didactic Laboratory of Otherness to be carried out with students in the 5th year of Primary Education.

In the fourth stage, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. II Implementation*, the trainee teachers performed "Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)" (Málaga through time. A musical that makes history(s)), in front of primary school pupils, and implemented the Laboratorio Didáctico de la Otredad (Educational Laboratory of Otherness) with the same primary school pupils.

Finally, in the fifth stage, *The MUPAM in a student-teacher debate*, the students elaborated narratives about the museum artefacts, after the performative action and the implementation of the Laboratorio Didáctico de la Otredad. The project was evaluated by the students through the completion of a final questionnaire (post-test).

The individual open narratives collected in the first, second and fifth stages have been analysed using the qualitative analysis software *Nvivo*, through closed categories, corresponding, on the one hand, to the six first-order concepts

of historical thought (Seixas and Morton, 2013) and, on the other hand, to the categories of aesthetic experience (Leontiev, 2000).

On the other hand, the open questions of the pre-test and post-test questionnaires, which focused mainly on the pupils' perceptions and conceptualisations of Citizenship Education, history and museums - as well as the pupils' assessment of the project in the post-test - were also analysed using the *Nvivo* software, in this case, by means of a system of open categories.

After analysing the results of our doctoral thesis, we conclude, firstly, that pupils are very distant from museums, worryingly alienated from these cultural institutions. It can be seen that, in the first stage, *The MUPAM from the classroom*, when confronted for the first time with the MUPAM artefacts, the pupils begin in their initial narratives by showing prior ideas that demonstrate a low level of historical knowledge, and even more so about local history, based fundamentally on aesthetic experience, emphasising categories of taste, aesthetic appreciation and the emotional dimension which, although without adequate depth, bring their perceptions closer to reflective categories of aesthetic, historical and critical thought.

However, in the second stage, *The voice of MUPAM*, after receiving the hegemonic discourse offered by the museum, the narratives elaborated by the pupils reflect an increase in factual knowledge, deployed in data, dates, historiographical and artistic terminology. It is striking to note that this occurs to the detriment of those initial reflective categories, with a decrease in critical ideas and emotional perceptions. Therefore, it is concluded that the educational action of the museum generates a learning of factual contents, on the other hand, typical of the traditional hegemonic discourses, which not only does not favour the development of critical thinking, but also inhibits the initial perceptions of the pupils, which are closer to reflective and critical categories.

In the narratives elaborated in the fifth stage, *The MUPAM in teacher-teacher debate*, after the third and fourth stages, *The other voices of MUPAM in the performative classroom*, corresponding to the design and implementation of the performative practice, the students show difficulties in assuming other histories as opposed to the hegemonic discourse of the single history, although an improvement can be seen in the development of critical categories.

These difficulties in achieving a solid understanding of history are also reflected in the obstacles encountered by pupils in reading secondary sources. All of this leads to the conclusion that, on the one hand, the pupils did not have teaching material that approached the selected museum artefacts from the perspective of otherness, and on the other hand, that the pupils needed more practical and theoretical work through which they could acquire the necessary historical and aesthetic skills.

The course of the project showed that the thirteen sessions were insufficient for the adequate fulfilment of the learning objectives to be achieved by the students. For this reason, the development of the project is proposed in two subjects, given that in the didactic programme of the Degree in Primary Education at the University of Malaga, both subjects are taught in the third year of the degree: Education for Citizenship and Human Rights, in the first term, and Didactics of Social Sciences in the second term. In this way, project work is organised taking into account the teaching programmes of both subjects. In the first of these, the first three stages of the project will be developed, starting with *The MUPAM from the classroom*, in which the students will carry out an initial questionnaire of previous ideas on citizenship education and relevant social problems (pre-test), followed by the projection of images of the MUPAM artefacts and the elaboration of open narratives about them.

In the second part, *From the voice of MUPAM to the voices of @mupagram*, students will take a guided tour of MUPAM. After the visit, the students will read the manual *The other histories of MUPAM. Didactic guide for teachers* and a dialogue discussion will be held in the classroom, where the hegemonic narrative will be discussed.

This is one of the didactic contributions of this doctoral thesis, the elaboration of a didactic guide, which can be used by teachers or educators who are interested in approaching MUPAM from other narratives.

The students will then be organised into groups through which they will develop a research project on the topic selected in the dialogue discussion, for which they will have to consult primary and secondary sources, as well as produce content generated by their research, in the form of educational videos and educational infographics which will be uploaded to the Instagram account created specifically for the project (@mupagram). The dissemination of the content generated by their research on social networks enables them to carry out their didactic articulation and is the first step towards returning the silenced voices to MUPAM, a process that will be completed in the following stages of the project.

In the third stage, *Polyphony of @Mupagram: Evaluation and Co- evaluation*, coinciding with the end of the subject Education for Citizenship and Human Rights, we will proceed to the presentation of the work, which will materialise this historically silenced polyphony, and the co-evaluation of the groups. Finally, students will answer a final questionnaire on citizenship education (post-test).

The subject Didactics of Social Sciences will begin with the fourth stage of the project, *'Málaga in time. A musical that makes history(s). From the classroom to MUPAM'*. Once the theoretical-practical research work on primary and

secondary sources has been carried out, the students will have to face the creative process of the historical dramatisation, where the skills acquired will be put into practice. Firstly, they will write the narrative that will make up the script of "Málaga in time. A musical that makes history(s)". In order to help students to avoid anachronism and frequent presentism in the experience, and given the importance of students developing solid historical and creative thinking, the guidelines proposed by Seixas and Morton (2013) will be followed.

Likewise, the design of the Didactic Laboratory of Otherness will be carried out, maintaining the organisation of work in groups that was followed during the experience carried out, based on research in primary and secondary sources.

The rehearsals will not only take place in the classroom, as was the case in the previous experience, but also in the MUPAM itself, as this will be the setting for the performance of the historical dramatisation "Málaga in time. A musical that makes history(s)" for primary school pupils, as, on the one hand, the presence of museum artefacts helps to create an atmosphere closer to the historical moment that is to be recreated and also facilitates the teaching-learning process due to the didactic potential offered by direct contact with primary sources (Santacana and Llonch, 2012); on the other hand, it is the culmination of the act of returning the silenced voices to the museum, the other histories, a process that had already begun in the subject of Education for Citizenship and Human Rights through the contents disseminated on the social network Instagram, via the @MUPAGRAM account. This is why it is so necessary for museum institutions to open up to these possibilities and collaborate with the University in this common purpose. As Rivero et al. (2021) point out, it is important to propose a co-creative paradigm.

After the historical dramatisation in the museum, the Didactic Laboratory

of Otherness will be implemented, this time in the classrooms of the Primary School, where the university students will put into practice the activities designed on the histories of Malaga based on the artefacts of the MUPAM and their link with certain historical artefacts of everyday use that will be the object of analysis in the laboratory.

Finally, the evaluation of the whole process will be addressed through the sixth stage, "The MUPAM in a student-teacher debate" through the elaboration of open narratives on the MUPAM artefacts after the performative action and the implementation of the Didactic Laboratory of Otherness, together with the completion of a final questionnaire on citizenship education (post-test) and an individual reflective portfolio (in electronic format) through which it will be possible to assess how the students have internalised the whole process. We have introduced a portfolio, which we have called 'critical-creative', since it favours a deeper critical reflection on the whole teaching-learning process. For Ross (1996), portfolios aim to: illustrate students' actual work; illustrate students' learning over time; enhance teacher and student involvement in assessment; promote student reflection and self-assessment; and provide opportunities for student choice and decision-making in relation to construction and assessment.

Since this doctoral thesis is based on Grounded Theory, we can state that from the application and results of this action-research the theory of a proposal for a 'Didactics of otherness from the local museum' emerges. This theory is articulated around seven basic principles, as explained in the conclusions: Making visible the absences in initial teacher training, The museum is written with a lowercase m: from the hegemonic to the polyphonic, Thinking historically to creatively transform our world, It is a question of narratives, The link between museum rooms and school classrooms, The Woke Generation as museum follower and Citizenship education is "glocal".

## I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. DE EDUCADORA DE MUSEOS EN EL MUPAM A PROFESORA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Durante los primeros años de nuestra experiencia profesional (2007-2016) como educadora de museos en el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM), aprendimos que, en las visitas guiadas con los grupos de visitantes, las personas mostraban un mayor grado de interés, atención y disfrute cuanto mayor era la dimensión narrativa del discurso en torno a los artefactos museísticos: la historia del artista<sup>1</sup>, la historia del objeto desde su creación hasta su ingreso en el museo, la historia representada en el artefacto, la historia evocada o significada por el artefacto, o la historia del propio museo.

Más adelante, al ampliar nuestras funciones y extenderlas hacia el comisariado de exposiciones temporales, aprendimos que el mismo planteamiento se aplicaba a los discursos museográficos que eran elaborados desde el diseño de la exposición. Cuanto mayor era la dimensión narrativa que un artefacto museístico creaba por sí mismo y en conexión con los demás, mayor era la comprensión y el interés que generaba entre el público visitante.

A este respecto, podemos hablar de las experiencias de diversa índole – sensoriales, emocionales, imaginativas, de relación o asociación – que tanto el discurso museográfico como cada uno de los artefactos museísticos generaban en las personas a través de dos resortes básicos: la resonancia y la maravilla (Greenblatt, 1991). La primera, relacionada con el universo complejo al que el artefacto remite; y la segunda, vinculada en la capacidad de determinados

---

<sup>1</sup> En este caso no utilizamos el masculino como masculino genérico, ya que todos los autores de los artefactos expuestos en el MUPAM eran varones.

artefactos de atraer la atención. El mecanismo que activa estos dos resortes es, sin duda, la mediación pedagógica.

Esa mediación pedagógica es el germen de esta investigación, surgida de compaginar nuestra andadura como profesora sustituta interina de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, impartiendo la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Grado de Educación Primaria; y el puesto como subdirectora del MUPAM. Trabajar tanto en la educación formal como no formal, nos hizo pensar en cómo ambos ámbitos confluyeron con el propósito de desarrollar la conciencia ciudadana crítica desde las ausencias.

### Figuras 1 y 2

Recortes de prensa durante nuestra experiencia profesional como educadora del MUPAM





Fuente: *La Opinión de Málaga*

Indiscutiblemente, la colección municipal de la que se componen los fondos del museo determina el discurso, y, en este caso, un museo creado para exponer una colección atesorada por la institución municipal tras la toma de la ciudad por los Reyes Católicos en 1487 compone un solo relato, el punto de vista oficial. Y aquí es donde, de nuevo, entra en juego la capacidad de la narrativa para, al servicio de la intervención didáctica, contar historias, confeccionar relatos, crear nexos, conectar hilos discursivos y construir el conocimiento. Entendimos que, si bien, siguiendo los parámetros de la museología crítica, el museo debía realizar un ejercicio de revisión de su discurso, era muy complejo efectuarlo desde la reformulación o ampliación de una colección de artefactos, dadas las complicaciones presupuestarias o aquéllas generadas por el carácter político de la administración que tutelaba al museo, y que condicionaban, por ejemplo, los contenidos de la guía (Chaves y de Mateo, 2014).

Sin embargo, encontramos en la dimensión narrativa una oportunidad para dar voz y visibilidad a las historias ausentes en el discurso hegemónico. Para ello, diseñamos una actividad con motivo de la celebración de la Noche en Blanco

de Málaga en su edición de 2013. La actividad, basada en una dramatización histórica en formato de musical, tenía como precedentes dos experiencias didácticas, también diseñadas con motivo de ediciones anteriores de la Noche en Blanco. En la primera de ellas, en 2010, se había puesto en marcha un recorrido didáctico dramatización histórica, titulada “MUPAM en vivo” (Fig. 3) mediante la cual las obras artísticas del MUPAM cobraban vida a través de estudiantes del Grado de Historia del Arte que, caracterizados como personajes representados en las obras o vinculados a ellas, explicaban en primera persona su historia, sus vivencias, problemas y sus emociones. El objetivo principal era lograr que el público visitante empatizara con las personas del pasado y sus historias.

### Figura 3

*Cartel del recorrido didáctico dramatizado “MUPAM en vivo”*



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal. Ilustración de Virginia Herrera

**Figuras 4, 5, 6, 7, 8 y 9**

*Desarrollo del recorrido didáctico dramatizado "MUPAM en vivo" (2010)*





Fuente: Elaboración propia.

La actividad fue muy bien acogida por el público e incluso tuvo repercusión en la prensa local (ver Figs. 10 y 11).

## Figura 10

*Publicación del recorrido didáctico dramatizado "MUPAM en vivo" en el diario Crónica universitaria (Diario Sur), 18 de mayo de 2010.*



Una alumna de Historia del Arte se mete en el papel de la reina María de las Mercedes para explicar su biografía en el MUPAM. / LAURA GALDEANO

## UMA en versión nocturna

Alumnos de la Universidad de Málaga sacan a la calle toda su creatividad durante la Noche en Blanco

Fuente: Diario Sur

## Figura 11

Publicación del recorrido didáctico dramatizado “MUPAM en vivo” en el diario *Crónica universitaria (Diario Sur)*, 18 de mayo de 2010.

8 ACTUALIDAD

CRÓNICA UNIVERSITARIA  
Martes 18 de mayo de 2010

NOCHE EN BLANCO INICIATIVAS UNIVERSITARIAS



Diez alumnos de Historia, vestidos como los personajes de los cuadros, explicaron pasajes importantes de la ciudad en el Museo del Patrimonio Municipal. /L.G.

# En vela por el arte

Alumnos de distintas titulaciones de la UMA entusiasman al público con las actividades diseñadas para la Noche en Blanco

LAURA CALDERANO

A las ocho comenzaba la función, con los ciudadanos como actores, las calles como decorado y los estudiantes de la Universidad de Málaga como directores. Una velada basada en un guión improvisado con la cultura como hilo argumental. Comenzaba la Noche en Blanco.

Los alumnos de la Escuela de Arquitectura se permitieron la licencia de robar el suelo a los ciudadanos, y no sólo porque era necesario traspasar para ver su propuesta, sino porque consiguen que cada persona se desprendiera del rubor que supone hacer público un deseo. En principio, estaba previsto que se situasen en la calle Alcal-

de Pedro Luis Alonso, aunque el viento que se levantó hasta bien entrada la tarde obligó a improvisar un nuevo escenario. La cochera del Rectorado se convirtió en una cueva mágica que atraía las miradas de los que pasaban. Una gran cortina ocultaba lo que sucedía en su interior. Sin embargo, su movimiento debía verse como pequeñas luciérnagas volaban y brillaban entre una atmósfera rojiza. Acostumbrados

El aire provocó que los alumnos de Arquitectura tuvieran que improvisar otro escenario

a diseñar edificaciones tangibles, decidieron imaginar el lugar donde se generen los sueños.

**Edificio ingravido**

Jugando a crear una masa ingravida, inflaron 2.000 globos rojos con helio, le insertaron un LED ensamblando a una pila de botón, y los colocaron creando un bosque onírico. Un cañón de luz proyectaba las sombras de las esferas en las paredes. El resto del trabajo lo

El Rectorado recibió un incesante flujo de público para ver sus exposiciones y videocreaciones

debían hacer los ciudadanos: escribir en ellos un sueño.

«Ser felices, «encontrar trabajo» o «comprar una moto» eran algunos de los deseos que se podían leer, aunque algún infiltrado puso «grogar Taller Vís», curiosamente la asignatura que imparten los profesores que coordinaron esta instalación. Antonio Álvarez y Ferrnando Pérez del Pulgar.

«Lo más complicado es que los niños entiendan que no pueden lle-

Más de cinco mil personas atendieron las explicaciones del Cenachero o de María de las Mercedes

varse los globos», aseguraba uno de los alumnos. «Hasta me han llamado insensible por eso», decía entre risas. En cambio, a otras personas les dio por inhalar el helio de los globos ante la negativa de los organizadores por entresigilos. El resultado: una fiesta pirueta con agudas caretas.

Pero todo tenía marcado su tiempo. A partir de la una de la madrugada, cada visitante podía llevarse un globo y por consiguiente, un sueño ajeno. La interacción con el público después a su culmen porque eran los propios ciudadanos quienes desmontaban la instalación y lograban que el escenario inicial se ampliase a toda la ciudad. Era difícil encontrar una calle donde no brillase un globo.

Pero las iniciativas universitarias no terminaron aquí. La noche era tan mágica que hasta los cuadros tomaron vida. En el Museo del Patrimonio Municipal, los visitantes se arremolinaban

Fuente: Diario Sur

En la siguiente edición de la Noche en Blanco, del año 2011, diseñamos una nueva experiencia dramatizada con el título “Misterio en el MUPAM”. En ella, el público visitante pasaba de espectador a protagonista del relato, puesto que debía colaborar en una investigación detectivesca integrada en una trama de intriga y comedia que se inspiraba en el 1900 malagueño, y para cuya resolución debían investigar las pistas generadas por los artefactos museísticos. En esta

ocasión, participamos no solo en la creación, diseño y dirección de la actividad, e incluso en la caracterización del grupo de personajes, sino también como en la dramatización como personaje del 1900 malagueño.

**Figura 12**

*Cartel del recorrido didáctico dramatizado "Misterio en el MUPAM"*



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal. Ilustración de Virginia Herrera

Figuras 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21

*Desarrollo del recorrido didáctico dramatizado "Misterio en el MUPAM"*







Fuente: Elaboración propia.

En la edición de la Noche en Blanco de 2013, el recorrido didáctico dramatizado consistió en un musical, que llevó el nombre de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia”. En esta ocasión, la actividad representaba la historia de Málaga a través de un relato que actuaba de hilo conductor entre los artefactos museísticos, y en el que se daba voz a las personas excluidas del discurso hegemónico: el pueblo andalusí, las mujeres y la infancia desprotegida en el siglo XIX malagueño.

El *feedback* recibido tras la realización de este recorrido dramatizado fue muy positivo puesto que el público mostró interés constante, interactuando con los personajes. Comprendimos, observando la expresión gestual del público visitante, que la inclusión del componente musical en la narrativa lograba una mayor conexión emocional con el relato, y que, además, generaba una gran capacidad de atracción del público visitante, dadas las largas colas que se formaron a la entrada del edificio.

**Figuras 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 y 31**

*Desarrollo del recorrido didáctico dramatizado "Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia"*





Para iniciar esta tesis doctoral, determinamos una serie de preguntas y objetivos de investigación que presentamos a continuación.

## 1.2. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación que propició esta tesis doctoral giró en torno al siguiente interrogante: ¿Es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiriera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos museísticos del MUPAM y sus narrativas?

Como profesora de educación ciudadana, tuvimos una preocupación constante por cómo nuestro alumnado, futuras maestras y futuros maestros, entendían qué suponía formar parte de la ciudadanía del siglo XXI. Teniendo en cuenta el currículum oficial que había formado parte de la trayectoria académica de mis estudiantes, era previsible que la identidad ciudadana aprehendida estaba relacionada con la lucha por los derechos en Europa y concretamente, ligada a la Revolución Francesa y a la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* (1789), desconociendo la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791) de Olympe de Gouges.

Habitualmente, los hechos de 1789 eran los más conocidos por el alumnado que se aproximaba a la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Estábamos ante la Historia de la ciudadanía protagonizada por el varón adulto, blanco, occidental, europeo, cristiano, heterosexual y de clase alta. Visualmente, nuestras/os estudiantes recordaban este hito histórico asociado visualmente a una obra pictórica que siempre aparecía en sus libros de texto de Ciencias Sociales. Se trataba del retrato de *Napoleón cruzando los Alpes* (1801) de Jacques-Louis David que protagonizaba una de las principales salas del Palacio de Belvedere (Viena).

**Figura 32**

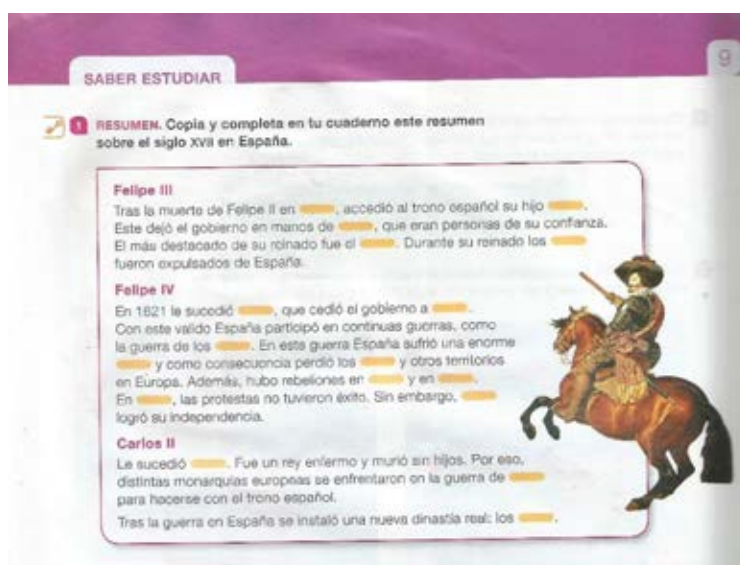
*Una niña observa la obra Napoleón cruzando los Alpes (Jacques-Louis David, 1801) en el Palacio de Belvedere (Viena)*



Fuente: alamy.com

**Figura 33**

*Fragmento de libro de texto de Ciencias Sociales (5º de Primaria, Santillana, 2015)*



Fuente: Santillana.

De tal modo, confluyeron dos formas de asimilar el metarrelato del hombre y del ciudadano: desde la enseñanza de la Historia y desde la enseñanza de la Historia del Arte. Por tanto, ¿cómo conseguir que nuestro alumnado como futuro profesorado fuera consciente de que existía una pluralidad de relatos en la conquista de derechos y en el reconocimiento de una ciudadanía plural? Resultaba complejo que mis estudiantes miraran más allá de su propia cultura, de su propia identidad, de su propio género, de su propia clase social, de su propia edad... Esto es, aproximarnos a quienes no reconocemos; y lo que era más importante como docentes, dar visibilidad a la otredad. Para ello, era fundamental partir de los preceptos de la pedagogía crítica y de la museología crítica con el objetivo de generar conciencia crítica en el alumnado del Grado en Educación Primaria.

Ante esta problemática, decidimos que el espacio museístico y el espacio educativo se fundieran y a través de éstos, lograr que la otredad tuviera su reconocimiento en el currículum de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, encontrarnos en la *otropía* educativa. El espacio museístico elegido era el MUPAM, un museo local malagueño y el espacio educativo, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. He aquí, otro elemento clave. Cuando nos referíamos a la ciudadanía, el alumnado percibía dicho concepto de forma abstracta y alejada de su cotidianeidad. Se perpetuaba la idea de ciudadanía global vinculada a la macrohistoria y desconectada con el día a día de la microhistoria. Incluir el MUPAM como espacio educativo para la formación ciudadana crítica, suponía formar una ciudadanía glocal que afrontara las problemáticas sociales relevantes que atañen tanto a nivel planetario como a nivel local.

Sin embargo, no bastaba con la visita guiada al MUPAM; era necesaria la deconstrucción de los relatos hegemónicos que desde ese espacio se propugnaba. Por tanto, el MUPAM podía convertirse en un punto de encuentro, entre quiénes

somos, quiénes hemos sido y quiénes buscamos ser. Para ello, la deconstrucción de narrativas era la herramienta didáctica crítica indispensable para ser conscientes de nuestro papel como ciudadanía comprometida con la justicia social, la igualdad y la equidad. De ahí que fijamos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM? Dicha percepción nos acercaba a las ideas previas del alumnado a través de narrativas que nos desvelaban qué entendían de los artefactos museísticos descontextualizados de las salas de un museo. Posteriormente, las narrativas ya quedaban conectadas a la influencia de las narrativas hegemónicas museísticas y es aquí donde se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿De qué manera puede influir la narrativa hegemónica del MUPAM en la interpretación histórica-artística de sus artefactos? ¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM? Para este punto de la investigación, se hizo necesaria la inclusión de la educación artística, concretamente, de la dramatización, estrategia didáctica elegida por su vinculación con las habilidades narrativas y su potencial para el desarrollo de competencias creativas, críticas y empáticas.

Por último, a fin de constatar si el diseño de investigación educativa implementado ha sido efectivo para que el alumnado adquiriera otras miradas sobre lo que significa la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, nos planteamos una última pregunta de investigación: ¿Cómo incide el proceso deconstructivo de las narrativas histórico-artísticas en la concepción de la relación educación ciudadana, histórico-artística y museística en el alumnado del Grado en Educación Primaria? Si dicho proceso ha contribuido a una nueva forma de entender la ciudadanía ante el desempeño de su futuro ejercicio profesional docente.

Partiendo de estas preguntas e investigación, se fijaron objetivo general y objetivos específicos, atendiendo a los interrogantes formulados.

### **Objetivo General**

OG: Conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos museísticos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes.

### **Objetivos Específicos**

OE1: Conocer el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos museísticos desarrolladas por el alumnado.

OE2: Comprobar si el discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

OE3: Comprobar si los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercuten en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

**Tabla 1**

*Preguntas y objetivos de la investigación.*

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
<p><b>¿Es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas?</b></p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes</p>	
<p><b>¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM?</b></p> <p><b>1<sup>er</sup> momento</b></p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p>	<p>Conocer el grado de pensamiento histórico y el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos desarrolladas por el alumnado</p>

**¿De qué manera puede influir la narrativa hegemónica del MUPAM en la interpretación histórico-artística de sus artefactos?**

**2º momento**

Conocer si la recepción del discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado

**¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?**

**3º y 4º momento**

Conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado

Fuente: elaboración propia.

### 1.3. EL DISCURSO HEGEMÓNICO DE LOS ARTEFACTOS DEL MUPAM

Teniendo en cuenta que estas preguntas y objetivos de investigación giraban en torno a un proceso de deconstrucción de la narrativa hegemónica del MUPAM y la construcción de narrativas alternativas para hacer visibles las ausencias del museo; es preciso que expliquemos los artefactos seleccionados para esta investigación y el discurso hegemónico derivado de éstos difundido por el propio museo. La selección de los artefactos del MUPAM se hizo prestando atención a problemas sociales relevantes de actualidad que era necesario abordar en la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

**Tabla 2**

*Vinculación Problemas sociales relevantes (PSR), artefactos y conciencia crítica ciudadana (CCC)*

Problema Social Relevante (PSR)	Artefacto MUPAM	Conciencia Crítica Ciudadana (CCC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etnocentrismo</b></li> <li>• <b>Machismo</b></li> <li>• <b>Islamofobia</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Málaga musulmana</i> (Emilio de la Cerda, 1879)</li> <li>• <i>Escudo de Málaga</i> (1494)</li> <li>• <i>Libro de los Repartimientos de Málaga</i> (1487)</li> <li>• <i>Plano de Málaga</i> (Joseph Carrión de Mula, 1791)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorización del legado andalusí de Málaga</li> <li>• Concienciación sobre los crímenes contra la población musulmana en 1487</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Patriarcado</b></li> <li>• <b>Androcentrismo</b></li> <li>• <b>Violencia Machista</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Los Desposorios místicos de Santa Margarita</i> (Il Parmigianino, 1527)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visibilidad de la historia de las mujeres</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la conciencia feminista</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adultocentrismo</b></li> <li>• <b>Clasismo</b></li> <li>• <b>Esclavitud Infantil</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Una moraga</i> (Horacio Lengo, 1879)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la infancia</li> <li>• Concienciación sobre la vulneración de los Derechos de la Infancia</li> </ul>

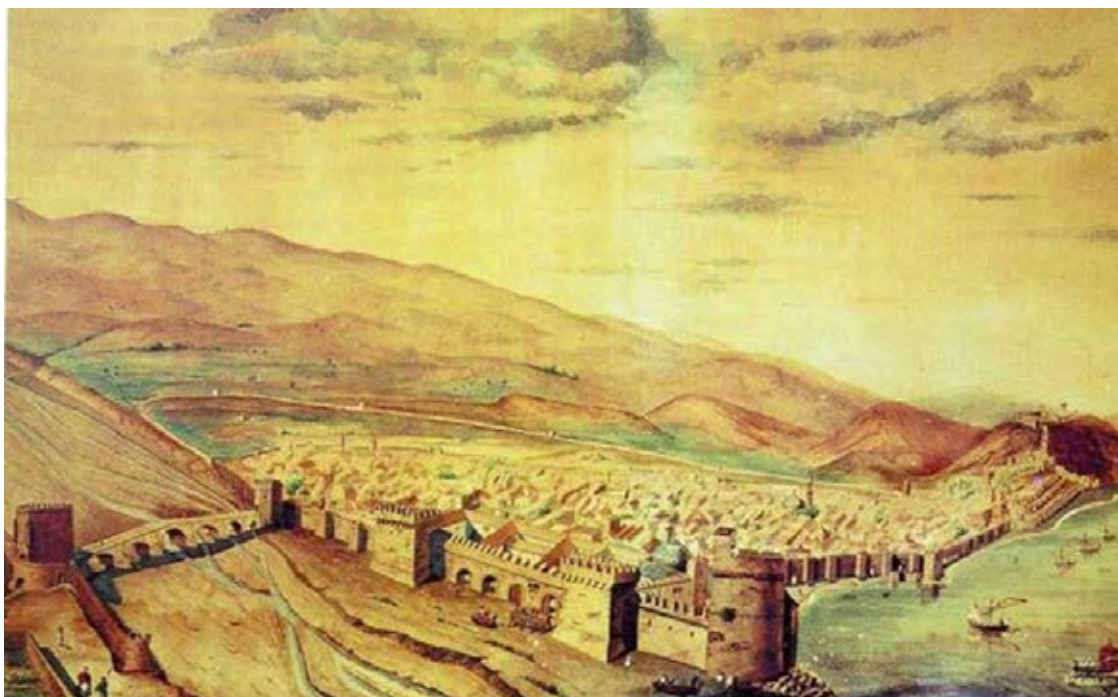
Fuente: elaboración propia.

### 1.3.1. *Málaga Musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)

Según el inventario de la Colección Municipal del MUPAM, la obra se titula *Málaga musulmana* cuyo autor es Emilio Cerda Gariot con fecha de 1879 y firmado "E. De la Cerda". La técnica utilizada es la acuarela sobre papel y sus medidas son 43,5 x 67,5 cm (A.M.M., 1880, Ac. Cap., sesión 22 de enero, fol 45).

## Figura 34

*Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal (MUPAM)

En 1990, con motivo de la celebración del V Centenario de la Constitución del primer Cabildo Municipal de Málaga, el Ayuntamiento de la ciudad celebró la exposición *Patrimonio artístico y monumental* junto a la que se publicaba un catálogo-inventario que recogía el análisis de los principales bienes culturales materiales que conforman la colección de patrimonio municipal, formada a lo largo de sus quinientos años de historia.

En él, Olmedo Checa (1990), académico de la Real Academia de Bellas Artes de San Telmo de Málaga, y experto en cartografía histórica, sitúa la *Vista de Málaga* como elemento gráfico que vendría a sustituir aquellas imágenes coetáneas a la ciudad andalusí, encargadas por los Reyes Católicos, tras la toma de la ciudad, con fines políticos y de recaudación de ayudas económicas de la sede del catolicismo, y que encuadra en el contexto de cruzada:

Cuando en el estío del año 1487 se vislumbraba entre encarnizados combates el fin de la dilatada época musulmana en Málaga, la imagen de la ciudad acaso pudo servir para apoyar la ayuda europea y vaticana en la conquista por los Reyes Católicos de la que tan acertadamente fue considerada llave del Reino Nazarita, dentro del contexto de cruzada que presidió el fin del dominio del Islam en la Península.

En la incógnita queda ya el destino de aquellas vistas de la ciudad que los Católicos Reyes mandaron dibujar durante el asedio de Málaga, aunque por el citado carácter de cruzada queremos pensar que acaso el Papa Inocencio VIII pudo ser el destinatario de las imágenes de la población que muy pronto ya había de ser incorporada a la corona castellana.

La referencia citada es la primera que hemos localizado sobre la consideración de Málaga como sujeto iconográfico. Desconocido hoy el paradero de aquellas vistas de la ciudad realizadas en los postrimeros años del siglo XV, su falta puede hoy verse dignamente suplida por el grabado que muestra la lámina, debido al magistral pincel de un artista del siglo XIX, Emilio de la Cerda.

Bien pudo ser la Málaga musulmana como la imaginara tan ilustrado artista, que supo unir el conocimiento histórico de esta época de la ciudad al dominio de la perspectiva y el cromatismo, dándonos una imagen no por idealizada menos real de nuestra ciudad cuando para España comenzaba la Edad Moderna.

La luminosidad del dibujo, la realidad histórica del escenario urbano que nos presenta, la conjunción de colores que parece nacida de una visión real y directa de lo que pudo ser nuestra ciudad y el minucioso tratamiento del detalle hacen de esta vista una de las más valiosas piezas de nuestro patrimonio iconográfico. (pp. 249-250)

Se comprueba que el análisis de Olmedo (1990) pone el acento en los aspectos formales y estéticos de la obra (luminosidad, cromatismo y perspectiva), y en el autor, puesto que, siguiendo el paradigma positivista, subraya el carácter idealizante de la interpretación del artista, aunque concede rigurosidad a esta interpretación al mencionar los conocimientos históricos del artista.

En el año 2007 se inauguraba el Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM) con el objetivo de poner a disposición de la ciudadanía la colección municipal que, hasta esa fecha, a excepción de la exposición de 1990 ya citada, junto a otra celebrada en 2001, habían permanecido decorando las dependencias municipales. En la primera edición de la guía del museo, Teresa Sauret, Catedrática de Historia del Arte y primera directora del museo, encuadraba la *Vista de Málaga musulmana* en la primera sala del MUPAM, concretamente en la unidad temática titulada *Málaga, ciudad castellana* distinguiendo de la pieza su capacidad para representar, desde el discurso hegemónico, la ‘ciudad otra’, anterior a la castellana: “se comienza con la vista recreada de *Málaga musulmana* de Emilio de la Cerda (1879), como un guiño al pasado que sirva de enlace con la incorporación de la ciudad a la Corona de Castilla y la Constitución del Primer Ayuntamiento” (p. 13).

La edición de la guía en 2014, a cargo del equipo directivo (Chaves y de Mateo, 2014), amplía la información sobre la ciudad musulmana, situando la obra dentro de la unidad temática *La evolución de la ciudad. La trama y el crecimiento urbano*, como elemento gráfico evocador de la ciudad andalusí, reflejando su fisonomía urbana, destacando sus principales construcciones defensivas y religiosas, así como en las personas que la habitaban:

En 1487, Málaga contaba con 15.000 habitantes. Disponía de un sistema defensivo imponente basado en la Alcazaba y Gibralfaro y en sus murallas. Su caserío estaba marcado por la horizontalidad. Solo los alminares

sobresalían, especialmente el de la Mezquita Aljama. Sus calles eran estrechas y laberínticas.

Del aspecto que presentaba la ciudad entonces tan sólo nos queda la interpretación que nos ofrece un dibujo de Emilio de la Cerda realizado en el XIX y que se expone en la sala. (p. 7)

En la red social Facebook del MUPAM (2021), se resume la obra *Málaga musulmana* de la siguiente manera:

"Málaga musulmana" es una obra realizada por el pintor Emilio de la Cerda Gariot y se encuentra en el Museo del Patrimonio Municipal. Representa, a vista de pájaro, una interpretación de la ciudad de Málaga en época musulmana, en la que se aprecian detalles como la distribución urbanística, el puerto o sus accesos a través de las murallas. Se distinguen edificaciones como Atarazanas, la Alcazaba o Gibralfaro y la trama urbana con minaretes de mezquitas, además de las galerías en la bahía.

### 1.3.2. Escudo de la ciudad de Málaga (Rafael Bejarano, 1494/2002)

*Escudo de la ciudad de Málaga* cuyo autor es Rafael Bejarano con fecha de 2002. La técnica utilizada es el acrílico sobre cartulina y sus medidas son 29,7 x 42 cm. El escudo es una reinterpretación del Texto de la Real Cédula de 30 de agosto de 1494, por la que se adopta el escudo de la ciudad de Málaga: "La forma de la misma ciudad e fortaleza de Gibralfaro con el corral de los captivos en campo colorado; e por reverencia de los bienaventurados dos mártires, San Ciriaco e Santa Paula, que en dicha ciudad fueron martirizados, mandamos poner su imagen de cada uno de ellos en par en las Torres de Gibralfaro; e por la onrra del puerto, le damos las ondas de la mar; e por orladura de las dichas armas, nuestras divisas que es el Yugo y las Flechas".

Figuras 35 y 36

Escudo de Málaga (Rafael Bejarano, 1494/2002)



Fuente: Ayuntamiento de Málaga.

El Escudo de la ciudad de Málaga, tal y como lo conocemos en la actualidad, ha sido reconstruido a través del estudio que el archivero municipal Rafael

Bejarano Pérez ha realizado a partir de los textos y transcripciones de Medina Conde (1792), de Díaz de Escovar y Díaz Serrano (1926), y de su propio padre, el archivero municipal Bejarano Robles (1926), así como a partir de elementos gráficos como el sello en papel de 1518 conservado en el Archivo General de Simancas, es decir, solo vientitrés años después de su concesión por los Reyes Católicos mediante Real Cédula firmada el 30 de agosto de 1494, y en la que se establece que el escudo se compone de:

La forma de la misma ciudad e fortaleza de Gibralfaro con el corral de los captivos en campo colorado; e por reverencia de los bienaventurados dos mártires, San Ciriaco e Santa Paula, que en dicha ciudad fueron martirizados, mandamos poner su imagen de cada uno de ellos en par en las Torres de Gibralfaro; e por la onrra del puerto, le damos las ondas de la mar; e por orladura de las dichas armas, nuestras divisas que es el Yugo y las Flechas.

Bejarano Pérez (1993) expuso en su investigación su estudio heráldico en el que explica que:

Y leyendo el texto de la concesión, vemos como se explican cada uno de los motivos heráldicos, y se “justifican”; así: *“E acatando de como dicha cibdad de Malaga por la gracia de Dios fue ganada por conquista e los moros de ally fueron presos e captivos”* (por estos motivos y específicas circunstancias) *“le damos por armas la forma de la misma cibdad e fortaleza de Gibralfaro”* (último baluarte de una heroica resistencia) *“con el corral de los cautivos en un campo colorado”*.

Ni que decir tiene que se ha confundido “corral” con “campo”. El suelo del corral no es el campo, ni el campo heráldico se limita al fondo del corral; esta palabra “campo” hace referencia clara al “fondo del escudo”. Es decir, que sobre un campo colorado se colocan los elementos que se conceden al blasón de la ciudad.

Ese es el color que vemos en el dibujo de 1642, que corresponde a la portada de una cédula de Felipe IV, color que se repite en el escudo que aparece en el título de regidor concedido a Godoy por Carlos IV, en 1796, y en algún otro posterior que llega incluso hasta nuestros días. Precisamente en el que comentamos el suelo del corral, que se aprecia por encima –detrás– de las cabezas de los cautivos, es de color verde. (pp. 16-17)

Continúa ofreciendo la información sobre los Santos Mártires Patronos de la ciudad de Málaga, el mar y otros símbolos:

Los santos mártires Ciriaco y Paula, “en par de las torres de Gibralfaro”; no en las torres o sobre las torres, sino emparejados con ellas, como se aprecia, y en actitud orante; no de pie y enfrentados con los brazos en alto, como puede verse en el arte paleocristiano, sino arrodillados y con las manos unidas, más propios de la época, como abunda en los cuadros de entonces y aparecen en esculturas de los mismos Reyes donantes.

Y las ondas de la mar por la honra del puerto; y por orladura sus propias divisas: el yugo y las flechas. (p. 17)

### 1.3.3. *Libro de los Repartimientos* (1487)

Según el inventario de la Colección Municipal del MUPAM, se titula *Libro de los Repartimientos* (A.M.M., Libro de los Repartimientos, vol. II.) con fecha 7 de septiembre de 1487, tal y como se establece en el fol. 211 Vº-212. Disposiciones para que se haga el repartimiento de Málaga. Capítulo de la orden que se ha de tener en la vecindad de Málaga. Se conserva en el Depósito del Archivo Municipal.

**Figura 37**

*Libro de los Repartimientos de Málaga, vol. I, fol. 19v (1487)*



Fuente: Archivo Municipal de Málaga

**Figura 38**

*Sala I del Museo del Patrimonio Municipal (MUPAM)*



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal.

En la web del Archivo Municipal de Málaga se recoge el texto de un artículo publicado en *La Opinión de Málaga* por María Pepa Lara García, académica de San Telmo, que fue directora del Archivo durante quince años y la primera mujer en trabajar en él como archivera. Lara (2013) explica que:

Los documentos comprendidos en los referidos libros de Repartimientos nos sitúan en el origen de la ciudad moderna, y éstos nos muestran el reparto que se hizo de las tierras, solares y casas a los nuevos cristianos procedentes de otras ciudades, llegados a Málaga para repoblar los lugares que los musulmanes se habían visto obligados a abandonar tras la conquista de la ciudad por los Reyes Católicos.

Sintetiza exponiendo que “el contenido y realización de esta orden de los Reyes Católicos son los cinco volúmenes que integran la colección de Los Repartimientos de Málaga, que abarcan los años 1487-1496”, pues “los Reyes Católicos entran en la ciudad el 19 de agosto de 1487; y a los veinte días de la conquista, el 7 de septiembre, nombran a Cristóbal Mosquera y a Francisco de Alcaraz repartidores de Málaga”.

Profundiza aún más en el contenido recogido en los cinco volúmenes:

Volumen I. Nombramiento de los repartidores. Instrucciones para el repartimiento de casas y solares; calles, edificios y sitios para servicios públicos; mercedes de casas y tierras. Relación nominal de personas inscritas como vecinos a partir del 29 de agosto de 1487, agrupadas por su cargo o condición, profesión u oficio.

Vol. II. Nombramiento del bachiller Serrano como reformador del Repartimiento. Señalamiento y donación de casas, ratificando o rectificando las donaciones anteriores, determinando la propiedad de las mezquitas, tiendas; baños árabes... Señalamiento y donación de solares en el arrabal.

Condiciones para edificación y calles que han de dejarse. Confirmación de las donaciones, casas y tierras a Alí Dordux. Orden y condiciones para la reformatión de repartimiento de viñas y heredades de Málaga y numerosos pueblos.

Vol. III. Repartimiento de tierras de labor. Deslinde de varios pueblos. Ordenanzas para roturar tierras de montes y repartos. Solares para anchoverías y tenerías. Sitios para tejares, molinos de pan, ventas...Lugares para mercados, y deslindamiento del ejido y dehesas. Donación para monasterios. Y sentencias dada por el bachiller Serrano.

Vol. IV. Repartimientos de Álora, Casarabonela, Coín, Mijas, Alhaurín, Almojía, Alozaina, Bezmiliana, Cártama, Comares, Benalmádena y Arroyo de la Miel, pueblos de la jurisdicción de Málaga.

Vol. V. Nombramiento de obispo y de alcalde, designación de los primeros repartidores y del bachiller Serrano. Pregón emplazando a los interesados a presentar en el plazo de tres días las cartas de donación y cédula de merced, a efectos de la revisión del repartimiento. Cartas e instrucciones de los Reyes sobre asuntos del repartimiento. Deslinde de algunas villas.

Lara (2013) prosigue estableciendo la trascendencia de estos documentos en la configuración urbanística, política, económica y social de la ciudad: “Estas disposiciones prescritas por los repartidores por mandato regio, causaron una completa reorganización física y funcional, una nueva redistribución cristiana, que hasta ese momento habían conformado una ciudad islámica. Los Repartimientos constituyen la base de la vida civil y económica de la ciudad”.

En la edición de la guía del Museo del Patrimonio Municipal en 2007, se inserta el primer volumen del Libro de los Repartimientos en la sala I, en la unidad temática titulada *Málaga, ciudad castellana*. Así, Sauret (2007) explica que:

diversos documentos de época de los Reyes Católicos ilustran sobre los privilegios concedidos a la ciudad por los reyes y la concesión del escudo y sello de la ciudad y diversas representaciones de éstos; las Ordenanzas Municipales, el primer Libro de los Repartimientos y la primera crónica de la toma en un incunable de 1587 (p. 13).

#### 1.3.4. *Plano de la ciudad y puerto de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)

Según el inventario de la Colección Municipal del MUPAM, nos encontramos ante el *Plano de la ciudad y puerto de Málaga* cuyo autor es Joseph Carrión de Mulas con fecha de 1791 y firmado J. Carrión de Mula. La técnica utilizada es la acuarela sobre cartón, cuyas medidas son 2'020 X 1'595 m.

#### **Figura 39**

*Plano de la ciudad y puerto de Málaga* (Joseph Carrión de Mulas, 1791)



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal (MUPAM)

En el catálogo-inventario de la exposición celebrada con motivo de los quinientos años de existencia del Ayuntamiento de Málaga, Olmedo Checa (1990) centra su análisis en el contenido de la cartela:

Carrión pretendió que la descripción de la ciudad no solo se apreciase gráficamente, por lo que añadió una extensa cartela explicativa en la que se relacionan las puertas antiguas y las entradas modernas a la población, las plazas y plazuelas, los nombres de las calles, las fuentes y edificios singulares, con detalles curiosos como la situación del “baño de mujeres”.

En la breve descripción de la ciudad aporta sus coordenadas geográficas, las características del clima, datos sobre su historia y una reseña sobre el número y composición de la población. (p. 260)

También hace alusión a la técnica (“Acuarela. Presenta una tonalidad de varias gamas de grises y marrones, que originariamente debieron ser otros”), y enfoca el análisis de los dos pequeños grabados que se sitúan en el margen inferior del plano en relación con los intereses del autor:

(...) nos ilustran sobre su afición al mar y su cariño por la ciudad que lo acogió. Uno representa al navío “El Rayo”, en el que Carrión navegó, y el otro, una vista del Castillo y la Alcazaba tomada desde el muelle de poniente, en la que podemos apreciar el movimiento portuario y el frente que presentaban la Alcazaba por el SO, en las que se aprecia muy claramente una de las grandes puertas de la Caba. (Olmedo Checa, p. 260)

Por su parte, Francisco García Gómez (2002) – profesor del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Málaga – lo define como “el mejor documento para conocer la fisonomía de la Málaga dieciochesca lo constituye el plano que Joseph Carrión de Mula (...) es una de las joyas cartográficas de Málaga” (p. 29). Destaca que “al tratarse de una obra de finales de siglo, recoge

la mayoría de las intervenciones que se realizaron a lo largo del siglo XVIII” (p. 29).

En el análisis de García-Gómez (2002) se destaca la evolución urbanística, haciendo alusión al recinto amurallado, aunque sin mencionar expresamente su origen andalusí:

En él podemos apreciar cómo el callejero del recinto amurallado se mantuvo sin cambios, con su intrincado trazado presidido en su centro por la rectangular Plaza Mayor (o de las Cuatro Calles, actual de la Constitución), núcleo de la vida malagueña; e igualmente se observa la aplastante presencia de las edificaciones religiosas, marcadas con una cruz. Estas condiciones, a las que se unía el hecho de ser la zona más noble de la ciudad, deseada y habitada por las principales familias, convertían al centro en un lugar congestionado, en donde las viviendas superaban en altura a las de los barrios periféricos. También deben reseñarse las zonas comerciales del recinto, entre las que destacan las cercanías del Puerto (con fuerte presencia de almacenes), Puerta del Mar (donde se ubicaba la Alhóndida), Puerta Nueva (donde llegaban los productos agrícolas procedentes del Noroeste) y las calles Nueva, San Juan, Santa María y Compañía. (García-Gómez, pp. 29-30)

De nuevo, Olmedo Checa (2004) en una publicación posterior, enfatiza la importancia de este plano desde el punto de vista historiográfico: “Sobre su importancia basta con señalar que hoy difícilmente puede realizarse un estudio sobre cualquier faceta de la Málaga moderna o contemporánea sin al menos confrontar los datos documentales con esta extraordinaria obra cartográfica”. Hace mención a los aspectos biográficos y psicológicos del autor:

Carrión fue un enamorado de Málaga, en la que encontró el lugar ideal para vivir. A esta motivación, de la que no dudamos, podría añadirse la

circunstancia bien lógica de encontrarse muy a gusto en Málaga, suposición que resulta plenamente justificada en los versos que Carrión quiso incorporar a su plano mural: *Aquí no llega el frío, ni la nieve y corren apacibles de continuo los marítimos céfiros suaves a recrear los hombres dulcemente.* (p. 196)

El Archivo Municipal de Málaga, donde se ha conservado el plano hasta su traslado al Museo del Patrimonio Municipal, lo define en su web como “la obra más representativa de la cartografía histórica malagueña” (Barrionuevo, s.f., p.5), añadiendo que “es el primer plano conservado en el Archivo Municipal que representa la ciudad de manera extensa y pormenorizada, constituyendo una herramienta imprescindible para el estudio del urbanismo a fines del siglo XVIII y principios del XIX” (p. 5). Prosigue su análisis deteniéndose en las cuestiones relativas a la información urbana, demográfica y geográfica que se recoge en la leyenda que acompaña al plano:

contiene una breve pero intensa descripción de la capital en la que se incluyen una serie de referencias primordiales para remontarnos a la Málaga moderna y contemporánea. Cuestiones como: las coordenadas de latitud y longitud, el clima, descripción de los barrios, calles, la muralla y sus puertas, fuentes públicas, monasterios, conventos, datos demográficos (incluyendo número de vecinos 58.028), población eclesiástica, tropas, embarcaciones fondeadas en el Puerto en 1792, casas, plazas, fortificaciones, el Castillo de Gibralfaro, la Alcazaba, edificios notables, etc. se enumeran en la amplia nota explicativa inserta al margen derecho del trazado. (Barrionuevo, s.f., pp. 5-6)

En la edición de 2007 de la guía del Museo del Patrimonio Municipal, Sauret (2007) encuadra este plano dentro de la Sala I, en la unidad temática titulada *Málaga, ciudad castellana*, de nuevo incidiendo en los aspectos evolutivos de una ciudad transformada durante la Edad Moderna al ingresar en la corona castellana

“en donde se aprecia la parcelación sufrida desde 1487 sobre la trama islámica” (p. 13) y como reflejo de una “época de modernización del lugar” (p, 11) durante la Ilustración.

En la edición de 2014 (Chaves y de Mateo, 2014) se define como “el plano de Málaga más detallado e importante de todos los tiempos y que se muestra en esta sala” (p. 8) y coincide en la idea de encuadrar el plano como representación de la evolución urbanística, al situarlo en la unidad temática titulada *La evolución de la ciudad. La trama y el crecimiento urbano*. No obstante, sí se explicitan los elementos de la ciudad andalusí que fueron objeto de transformación:

Durante la Edad Moderna, la ciudad creció hasta superar los 50.000 habitantes pese a devastadoras epidemias. Se acometieron importantes reformas urbanas. Así se amplió y regularizó la actual plaza de la Constitución donde se estableció el Ayuntamiento. Este espacio se comunicó con el puerto abriendo la calle Nueva. El perímetro amurallado fue rebasado y sustituido por las actuales calles de Carretería y Álamos.

El Perchel, la Trinidad o Capuchinos crecieron al amparo de los conventos allí establecidos. Antes se habían abierto nuevos accesos en la muralla, como la Puerta Nueva. La Mezquita Aljama se convirtió en la Catedral y las principales mezquitas se transformaron en las primeras parroquias. Se ampliaron el puerto y las atarazanas. (pp. 7-8)

### **1.3.5. Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Girolamo Francesco María “Il Parmigianino”, 1525)**

Según el inventario de la Colección Municipal del MUPAM, la obra se titula *Desposorios místicos de Santa Margarita*, cuyo autor es Girolamo Francesco

María “Il Parmigianino” con fecha de 1525 y sin firma. La técnica utilizada es óleo sobre lienzo y sus medidas son 2'30 x 1'77 m. (A.M.M., Leg. 56.).

**Figura 40**

*Desposorios místicos de Santa Margarita* (Girolamo Francesco María “Il Parmigianino”, 1525)



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM)

En el catálogo-inventario fruto de la exposición que se celebró con motivo del V Centenario del Ayuntamiento de Málaga, Sánchez-López (1990) establece el valor artístico y patrimonial de la obra: “La categoría de su autor en el contexto de la Historia del Arte, así como su extraordinaria hermosura hacen de este

cuadro una de las piezas más notables del patrimonio pictórico de la Corporación Municipal malacitana” (p. 273).

Incide en los aspectos biográficos que influyeron en el desarrollo de la obra artística de Il Parmigianino:

La carrera de Il Parmigianino fue desde su juventud verdaderamente asombrosa. Tras abandonar Parma, se instalaba en 1524 en Roma, donde estudia la obra de Rafael y Miguel Ángel, base de su continua y rigurosa investigación manierista. El saco de Roma en 1527 vino a cortar su prosperidad en esta ciudad a la que había deslumbrado, refugiándose en Bolonia, donde su afición a la alquimia y al ocultismo le llevaron a una penosa situación económica en la que moriría. (p. 273)

Continúa exponiendo la historia del objeto artístico, su recorrido desde el origen de su creación hasta ingresar en la colección municipal:

Según las fuentes documentales existentes, en las que se historia la trayectoria del lienzo hasta su donación por el súbdito británico D. Guillermo Newberry a la capilla del Hospital Noble en 1872, fue pintado para el convento de Monjas de Santa Margarita de Bolonia, reconociéndose en él al cuadro que estaba, según Vasari, realizando en el momento de la irrupción de las tropas españolas en su taller. No obstante, tal cuestión no parece fehaciente, máxime cuando en otros trabajos dicho relato se ha asociado a la *Visión de San Jerónimo* de la National Gallery de Londres. (p. 273)

Con relación a la iconografía, Sánchez-López (1990) encuadra el modelo, identifica a cada una de las figuras representadas y sitúa la fuente hagiográfica, aunque sin mencionar el relato del martirio de la Santa:

La obra que estudiamos se encuadra dentro del esquema iconográfico, tan grato al arte italiano, de la “sacra conversazione”. A través de él la Virgen y el Niño se presentan en un ambiente cortesano, atendidos por diversos santos y en actitud de diálogo hacia ellos. El triunfo de esta fórmula compositiva se explica por su facilidad de adaptación a las exigencias del comitente al permitir la sustitución de personajes a voluntad sin variar, apenas, el módulo.

Junto a la virgen y el niño se presentan los titulares de dicho convento: San Petronio, San Jerónimo y el Arcángel San Miguel. A los pies de aquella, en la forma de una bella muchacha, Santa Margarita es abrazada por el Niño, conformando la escena de los esponsales que da título al conjunto (al que el donante se refiere también como *Virgen de la Rosa*).

En este cuadro se perfila el proceso de elaboración de sus tersos cánones de belleza -como a los perfectos en los rostros- al igual que el incipiente uso del colorido irreal –“vagamente colorido”- del que hablaba Vasari. Por otro lado, sorprende como en pleno siglo XVI se mantenían con todo su vigor los postulados iconográficos vigentes en la época medieval, como es el caso del dragón al que aplasta la Santa que ya aparece en el frontal de Santa Margarida de Vila-Seca en o zona del museo episcopal de Vic (siglo XII), tomando como referencia literaria el texto de la *Legenda Aurea Sanctorum* de Jacobo della Vorágine. (pp. 273-274)

En el catálogo de la exposición *Pasado y presente en el patrimonio artístico municipal. 1881-2001*, Huertas (2001) incide en las influencias estilísticas de Il Parmigianino, como discípulo de Il Correggio, y deposita toda la articulación formalista y estética como elemento fundamental de valoración de la obra, en detrimento de su tema iconográfico:

*Los Desposorios místicos de Santa Margarita*, cuadro pintado para el convento del mismo nombre de Bolonia en 1527 y motivo iconográfico al que volvió en contadas ocasiones (pinacotecas de Bolonia, Bérghamo y Parma), representa ya el sentido anticlásico y la fuerte intelectualización que va a destacar en el resto de su carrera. Concibe un grupo en donde la belleza, la exquisitez, el refinamiento y la perfección en el dibujo y el color desplaza el propio tema religioso, que se convierte en pretexto.

Deudor de las fuertes influencias recibidas desde los grandes maestros del Renacimiento, ha sabido adaptar la intensa sensualidad y carga sentimental de Il Correggio a una temática profundamente religiosa, a través de la creación de un lenguaje gestual en un contenido y espiritual, que se intensifica por el gusto de claroscuro. Las figuras adquieren el carácter propio de tradición miguelangelesca expresado en formas volumétricas y distorsiones corporales, aunque bastante depurado por la *grazia* propia de inspiración rafaelista, sobre todo, en la concepción del grupo central en donde aparecen la figura de María, el Niño y Santa Margarita. Es una concepción de la imagen religiosa hermética y extraña, parapetada en su elegante belleza. (p. 77)

Con relación a la iconografía, Huertas (2001) la encuadra en el modelo de la *sacra conversazione*, y en su discurso identifica a cada una de las figuras: “Centra en la composición la Virgen y el Niño; junto a ellos en un emplazamiento no muy destacado los titulares del convento: San Petronio, San Jerónimo y el Arcángel San Gabriel. En claro diálogo con el Niño se encuentra la figura en Santa Margarita, representando la escena a la que se refiere la pintura: *Los Desposorios místicos*” (p. 77).

En cuanto a la historia de Santa Margarita, se limita a explicar la fuente hagiográfica y a presentar sucintamente el martirio: “fue recogida por Santiago

de la Vorágine en su *Leyenda Dorada*, donde narra el encarcelamiento y posterior ataque de un dragón a la Santa, el cual venció tras realizar la señal de la cruz” (p. 77).

Finaliza describiendo la historia del objeto artístico, la forma en la que ingresó en la colección municipal, y constatando su extraordinario valor dentro de la misma:

*Los Desposorios místicos de Santa Margarita* constituye una de las piezas más destacables del patrimonio artístico municipal. Fue donado en 1870 a la capilla del Hospital Noble por el súbdito inglés Guillermo B. Newbery; documento de donación se narra cómo fue llevado a París por Napoleón, posteriormente Luis XVIII lo devolvió a Roma, siendo depositado en los almacenes del Capitolio hasta que lo adquirió Newbery. Tras su ubicación en el Hospital Noble pasó a la Casa Consistorial, donde actualmente se encuentra instalado. (p. 77)

En la edición de 2007 de la guía del Museo del Patrimonio Municipal, Sauret (2007) sitúa *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* como única obra que se expone en la unidad temática titulada *Obra Maestra*, detallando aspectos de la historia del objeto, como es la forma de su ingreso en la colección municipal, así como de su autoría: “En esta sala la “obra maestra” seleccionada ha sido *Los desposorios místicos de Santa Margarita*, atribuida por la tradición al Parmigianino y donada al Ayuntamiento por el súbdito inglés B. Newbery para que se colgara en la capilla del Hospital Noble” (p. 16).

En la edición de 2014 de la guía del museo, Chaves y de Mateo (2014) insertan la obra en una nueva unidad temática titulada *Arte y devoción*. *Los Desposorios místicos de Santa Margarita de Il Parmigianino, una obra maestra*. Se define como “un magnífico ejemplo representativo del primer Manierismo italiano y una de las mejores piezas del patrimonio artístico del Ayuntamiento

de Málaga” (p. 10), y se incide en la influencia ejercida en el pintor por “su maestro, Il Correggio, unido a la búsqueda de belleza mediante la distorsión y alargamiento de las figuras y a la lánguida dulzura, presente en las miradas de la santa y del Cristo niño y en la leve sonrisa del Arcángel San Miguel” (p. 10). Iconográficamente, se insiste en el modelo de la “*sacra conversazione* con el Cristo niño sobre la horizontal del resto de las figuras que termina en las de san Jerónimo y san Agustín, con el destacado volumen de la Madonna” (p. 10). Finalizan ahondando en la historia del objeto artístico:

En 1815, devuelta al Ayuntamiento de Roma tras su robo durante los saqueos de las tropas de Napoleón, fue expuesta en la Pinacoteca Nacional de Bolonia como una de sus obras más conocidas. Después fue adquirida por Guillermo B. Newbery que, en 1870, la dona a la capilla del Hospital Noble de Málaga. (p. 10)

En 2015, el Ayuntamiento de Málaga publica la primera edición traducida al español y comentada de “La vida de Francesco Mazzola llamado Il Parmigianino” de Ireneo Affó (1784), titulada *Santa Margarita de “Il Parmigianino”* (Arjones, 2015). Arjones sitúa la obra dentro del catálogo de la producción plástica de Il Parmigianino, explicando profusamente los aspectos relacionados con el valor histórico-artístico de la obra en un completo estudio de su dimensión estética, histórica e iconográfica.

En cuanto al relato del martirio de Santa Margarita, Arjones (2015) expone lo siguiente:

La narración del *Martirio de Santa Margarita de Antioquía* se data de origen griego y se atribuye a Timoteo; se presume que la narración original procede del siglo VI. De acuerdo con la *Leyenda Dorada* de Santiago de la Vorágine (siglo XIII), y según hemos podido confrontar en bibliografía hagiográfica más reciente, Margarita era originaria de Antioquía de Pisidia,

hija de un sacerdote pagano de nombre Edesio o Efesio. Al margen de la religión de su padre, Margarita siendo muy joven quedó impresionada por la religión cristiana y se hizo a este culto de tal forma que cuando Olibrio, gobernador de la provincia, le propuso esposarla o tomarla como concubina, Margarita se declaró cristiana, con lo que rechazaba desatender su pureza y virginidad. Cuenta la narración que Olibrio ordenó que la sometieran a tormentos, su cuerpo fue arañado con garfios de hierro hasta provocar que la sangre brotara. Seguidamente fue encerrada en una oscura cárcel en la que el diablo también le produce heridas, es justamente el pasaje de su encarcelación uno de los más recordados y representados, de tal forma que la escena de Santa Margarita cautiva amenazada por el diablo en forma de dragón, rodeado de serpientes es una escena muy representada de su martirio. En esta ocasión Santa Margarita consiguió vencer al diablo-dragón solamente con ayuda de un crucifijo. Un sector de la bibliografía sobre hagiografía de Santa Margarita comenta que el episodio del dragón se ha querido interpretar identificando prácticamente a Santa Margarita con Jonás, así pues, Santa Margarita como prisionera en la barriga del diablo-dragón conseguiría liberarse utilizando una cruz. En una segunda hazaña el demonio adquiere la forma de un hombre de color apolíneo que se propone seducirla, pero según la tradición en esta ocasión Santa Margarita atiende a su pureza. Tras estas torturas, se la somete a una segunda sesión de juicio y nuevamente se aferra a la moral cristiana lo que le supuso un nuevo tormento, en esta ocasión fue maniatada colocada sobre las llamas de antorchas encendidas y arrojada a una tinaja de agua helada. Estos castigos finalizan con su decapitación. (p. 50)

Por tanto, al ser un estudio más extenso que las anteriores reseñas de catálogos, se presenta una descripción más detallada de la historia de la santa.

Sin embargo, no se realiza ninguna alusión crítica a la situación de violencia machista que subyace al sacrificio religioso que relata la hagiografía.

Por otra parte, Arjones (2015) establece que, iconográficamente, la obra responde al modelo de la *sacra conversazione*, coincidiendo con Sánchez-López (1990), pero descarta que se trate de la representación de los Desposorios místicos, por no estar representado en la escena el anillo.

De acuerdo con esta narración hagiográfica podemos interpretar que efectivamente Il Parmigianino ha representado Santa Margarita de Antioquía en la medida en que en el lienzo se integran sus dos atributos personales: la Cruz y el dragón o tarasca; por tanto no se trata de la Virgen de la Rosa, así como tampoco de Santa Catalina. Confirmamos la interpretación del profesor Sánchez López cuando definió la escena como una *sacra conversazione*, un pasaje directamente relacionado con los Desposorios místicos de la Santa. En relación a la iconografía de los Desposorios en la producción de Il Parmigianino nos llama la atención *La Virgen con el Niño adormecido y San Juanito* (finales 1530, Gallerie Nazionali di Campodimonte), *La Virgen y el Niño* (1527, Courtauld Institute Londres); y *Los Desposorios de Santa Catalina y un Santo* (finales 1526, Museo del Louvre). En estas obras los códigos iconográficos empleados por Il Parmigianino son muy tradicionales: anillo de desposorio, la Santa ofrece su mano al niño; incluso en el lienzo de *La Virgen con el Niño adormecido y San Juanito*, ya que Il Parmigianino nos subraya la presencia del anillo en la mano de la Virgen. En este sentido, recordamos que la obra que nos ocupa está plena de licencias iconográficas, en cualquier caso, valoramos que Il Parmigianino no ha representado los Desposorios de Santa Margarita. (p. 51)

Se desprende que probablemente es este argumento el que explica que Arjones (2015) establezca un nuevo título para la obra pictórica: *La Virgen, el Niño, Santa Margarita y otros Santos*. Esta propuesta tiene como consecuencia el desplazamiento del protagonismo de la Santa a un tercer lugar, pues en su título de *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* se establece que la narrativa central de la escena representada gira en torno a la Santa, como desenlace final de su historia.

#### 1.3.6. *Una moraga* (Horacio Lengo y Martínez de Baños, 1879)

Según el inventario de la Colección Municipal del MUPAM, la obra se titula *Una moraga*, obra de Horacio Lengo y Martínez de Baños con fecha de 1879 y firmado "Lengo". La técnica utilizada es óleo sobre lienzo y sus medidas son 3,00 x 3,00 m.

## Figura 41

*Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)



Fuente: Museo del Patrimonio Municipal (MUPAM)

En el catálogo-inventario con motivo del V Centenario del Ayuntamiento de Málaga, Sauret (1990) sitúa la valoración de la obra en función de la representación localista de la ciudad de Málaga:

Otras obras (...) fueron compradas [por el Ayuntamiento de Málaga] a lo largo del siglo anterior, como se verá, por criterios muy específicos, algunos de diferentes cuestiones. “La moraga” de Lengo, por su iconografía, ya que es uno de los escasos cuadros de la época que representa esta escena típica malagueña. En ella se aleja de sus habituales fantasías florales, pudiéndose valorar por su buen empaste, pese al ingenuo tratamiento y sin ser una gran obra, si representativa de lo local. La descripción de las playas de

Pedregalejo y la bahía de Málaga como fondo, con la farola, las chimeneas de la zona industrial y el vergel de El Limonar, quedan como símbolos significativos de la ciudad en el cuadro. (p. 188)

En la ficha correspondiente a esta obra en este catálogo-inventario, Carmona (1990) lo define como reflejo de costumbres populares malagueñas, e incide en el carácter agradable y trivial, destacando especialmente el aspecto lúdico, de la escena: “Determinados usos y costumbres populares malagueños como la moraga son, una vez más, realizados de forma agradable, exposiciones triviales en las que lo predominante es lo lúdico” (p. 285).

Carmona (1990) prosigue destacando la importancia de la obra debido a los valores nacionales o locales que proyecta, y describiendo la obra con términos alusivos a su carácter amable: “distraídamente”, “espontaneidad”, “descansan”:

Destaca de este cuadro el cuerpo desnudo del niño pequeño, situado de espaldas al espectador, frente al grupo de niños que completamente vestidos miran hacia a otro lado distraídamente, comen sardinas o simplemente, predominando la espontaneidad, descansan. Todos los personajes destacan en primer plano sobre un fondo de playa poco definido. Este tipo de representaciones empieza a hacerse usuales a finales de siglo. El uso o costumbre puede tomarse como proyección de valores nacionales o regionales. (p. 285)

Finaliza exponiendo el prestigio del artista entre sus coetáneos, en función del valor económico por el que se cotizó la obra y del perfil de sus clientes:

Este cuadro fue comprado por el ayuntamiento en 1880, ganándose por el la elevada suma de 10.000 pesetas, prueba de la gran estima de que era objeto la producción de este artista. Lengo consiguió fama y prestigio en su

época y retrató a las principales figuras de la corte y de la aristocracia, e incluso la realeza poseía obras suyas. (p. 285)

En el catálogo de la exposición de 2001, Almarza profundiza en la biografía y en los aspectos estilísticos del pintor Horacio Lengo:

Horacio Lengo, nace en una familia acomodada, siendo su abuelo Cónsul de Trieste y Toscana. Desde pequeño mostró afición al dibujo y la caricatura. Su primera obra conocida, *Una cabeza*, le presentó la exposición del Liceo en 1845. Como funcionario de Hacienda este destinado a Cádiz, donde entra en contacto con el mundo artístico, a través de su amigo el pintor palentino Serafín Martínez del Rincón, y será en esta ciudad donde exponga por primera vez sus cuadros, en 1870, acudiendo a la nacional del año siguiente, y la celebrada en el Liceo de Málaga en 1872, entre otras. Marcha a París en 1874, donde bajo la docencia de Bonnat expone algunas de sus obras, regresando con una nueva forma de ver la pintura, sobre todo en sus retratos y alegorías, en las que con una pintura minuciosa, combina pájaros, azulejos, flores y cerámicas, introduciendo en ellas cierta carga literaria, que le darían fama y dinero, contando entre su clientela, la aristocracia, la burguesía adinerada y no pocos coleccionistas extranjeros. Pero va a ser su participación en la exposición del ayuntamiento de Málaga de 1877, la que le lleve al reconocimiento oficial, recibiendo encargos de cuadros con fechas 29 de agosto de 1878 y 6 de marzo de 1879, siendo uno de ellos *Una moraga*, con destino al Museo Municipal. (p. 99)

Almarza (2001) distingue una intencionalidad del artista, más allá de la pintura costumbrista, enfocada en el bebé desnudo que aparece en primer término, como contrapunto inocente a la, según la especialista, picaresca de los demás niños. Almarza define a estos niños, protagonistas de la obra, como

charranes, tipo popular que describe según la literatura de la época, mediante las mismas convenciones y prejuicios sociales del siglo XIX:

No es precisamente la pintura de género o de costumbres la que más abunda en la producción de este autor, pero aun así y dentro del eclecticismo que le caracterizó, no es simplemente una escena cotidiana de una fiesta popular, hay en ella una intencionalidad que va más allá del lienzo, al igual que ocurría en sus alegorías. Es posible que la elección del tema corriera a cargo del propio ayuntamiento, al igual que hiciera el gobernador de Málaga, que en 1876, eligió como tema del concurso de pintura, “Un vendedor de boquerones en el acto de anunciar su mercancía por las calles”, siendo ganador el Cenachero presentado por Leoncio Talavera, y que tantas veces sería reproducir el copiado, convirtiéndose en el símbolo de la ciudad. Tanto es así que, durante mucho tiempo, se ha confundido a este vendedor de pescado con el Charrán, o pilluelo de las playas, menor de edad, que frecuentaba también la pescadería o la ciudad, de extracción social baja, producto de la vagancia, y a veces delincuente, siendo mal visto por la sociedad, teniendo el mundo por hogar y a la vida por escuela, y aunque en árabe significa vendedor de pescado, la acepción más popular en Málaga, es la de granuja. En la Guía de Málaga de Urbano de 1888, aparecen como “muchachos desmantelados y sin casar, con un cenacho pequeño de las muñecas prendido”. Siempre estaban cerca de las redes para coger el pescado pequeño que se escapaba de ellas, para luego venderlo, aunque su cometido fuera sólo el de ayudar a enrollar las cuerdas. Es posible que Lengo se fijara en este tipo tan malagueño, para protagonizar su obra, situando a varios de ellos en medio de la celebración de las fiestas de San Antonio Abad, el 17 de enero, y en la Caleta, donde acude todo el pueblo, a orillas del mar, en carros o coches de lujo, hombres y mujeres con sus mejores galas y la chiquillería dispuesta a comer sardinas, ensartadas

en los espetones de caña, y asada en la popular moraga (del árabe cosa quemada, fuego), pero los charranes de Lengo, no aparentan esa felicidad que da la fiesta, sólo están cansados y tienen hambre. El contrapunto de la escena, es ese niño pequeño, desnudo, vuelto de espaldas al espectador, que podría simbolizar la inocencia, que aún no ha entrado en ese mundo de los charranes, pero que careciendo de futuro, seguramente seguirá los pasos de los que le acompañan. Todo ello hace del cuadro una de las piezas más señaladas en el catálogo del autor. (2001, p. 99)

En 2002, Sauret recoge la obra de Lengo en la colección titulada *Patrimonio Cultural de Málaga y su Provincia*.

Horacio Lengo fue uno de los pintores locales que alcanzaron éxito y fama fuera del ámbito local sus obras alcanzaron alta cotización y estuvieron en las más importantes colecciones de la aristocracia y alta burguesía española. Todo ello lo consiguió con una pintura minuciosa y unos temas fáciles y decorativos en los que introducía cierta carga literaria envueltos en supuestas alegorías. De él se admiraba la precisión naturalista que aplicaba en las telas y las calidades más bélicas que conseguía en el tratamiento de las superficies. Se especializó en retratos y en composiciones donde pájaros o insectos se combinaba con azulejos, flores y otros “primores”, en abigarradas obras en donde el color y lo decorativo eran los objetivos. Se conocen pocas obras de género en su catálogo por ello este encargo del Ayuntamiento de Málaga constituye una pieza excepcional.

Explica que la Corporación Municipal encarga al pintor esta obra “dejando a su elección el tema. El pintor se decide por una escena de fuerte raíz popular como es la moraga” (p. 344).

Sauret (2002) destaca de la obra su carácter localista, por el que se identifican elementos malagueños, tanto desde el punto de vista geográfico y arquitectónico, como por su dimensión etnográfica y de costumbres sociales:

La literatura costumbrista de la época no dedica un episodio concreto a esta costumbre aunque si se cita a propósito de narraciones de fiestas populares como la de *¡Apelar la pezuña!*, del día de San Antón, en las playas de la Caleta, en donde laboraba era complemento de bailes y cantes flamencos en las ventas de la playa. Lengo no escoge ninguno de estos momentos festivos sino que se narra el uso como una acción cotidiana, en este caso realizado con una pandilla de niños. La sitúa en las playas de Bellavista viéndose la bahía de Málaga al fondo y, lo que podía ser un trabajo de carácter regionalista por la identificación del espacio geográfico definible de la zona y la exposición de una costumbre netamente malagueña popular, se queda en un mero juego costumbrista de corte amable y desenfadado al escoger como protagonistas a jóvenes habitantes de las playas. Sería el mismo juego empleado por Talavera con el prototipo del cenachero en donde el objetivo es el decorativismo y el carácter lúdico y ligero de la obra. Frente a este resultado propio de la pintura comercial emplea una técnica precisa y una narrativa basada en la objetividad y en la toma directa, supuesta toma directa, de natural y de la realidad. De nuevo un perfecto ejercicio ecléctico pista que convierte al pintor en un digno representante del movimiento. (pp. 344-345)

Para Sauret (2002), la obra tiene un fin decorativista, presentando un “corte amable y desenfadado”, así como un “carácter lúdico y ligero” “propio de la pintura comercial”. Aunque se podría interpretar a partir de esta afirmación una lectura crítica sobre la idealización de la pobreza reflejada en estos niños/a tan habitual en la pintura comercial de gusto burgués, Sauret prosigue alegando que

la obra presenta una “narrativa basada en la objetividad y en la toma directa, supuesta toma directa, de natural y de la realidad” (p. 345).

En la edición de 2007 de la guía del MUPAM, Sauret encuadra la obra en la Sala II del museo, dedicada al siglo XIX, concretamente dentro de la unidad temática titulada *Maestros del siglo XIX* en la que se incluyen “las grandes obras del siglo XIX de la colección”, entre ellas, “*La moraga* de Horacio Lengo, por su temática, ya que es uno de los pocos cuadros de costumbres que hacen referencia a un tema local y específico de Málaga” (p. 19).

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. EL LUGAR DE LA OTREDAD COMO PROBLEMA SOCIAL RELEVANTE EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL FUTURO PROFESORADO: DE LA INVISIBILIDAD A LA INTERSECCIONALIDAD

Ante todo, nuestra tesis doctoral reivindica la importancia de una formación específica en educación ciudadana para el futuro del profesorado de Ciencias Sociales. El futuro profesorado de Ciencias Sociales tendría que partir de la idea de una ciudadanía que asuma:

los principios democráticos básicos de respeto por la dignidad de los individuos y compromiso activo con esa idea, aceptación de las diferencias entre individuos y grupos en función de la diversidad política, económica, cultural, racial, de género, etc., y derecho a participar como individuos y grupos en la toma de decisiones sobre todo tipo de asuntos públicos comunes para lo cual se necesita estar informado y poseer conocimientos de los temas relevantes que afectan a la sociedad. (Gómez, 1998, p. 75)

He aquí los elementos fundamentales para una educación para la ciudadanía que contemple las diferencias al mismo tiempo que incida en la importancia de compartir unos principios democráticos universales y comunes para toda la humanidad.

En primer lugar, “es fundamental una educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana y concienciar sobre nuestro papel activo en que ésta no sea vulnerada” (Triviño y Chaves, 2019, p. 89). Para ello, es primordial reconocer la diversidad de identidades según género, raza, clase, cuerpo, etnia... La cuestión sobre el quiénes somos y cómo, en función de nuestra percepción sobre nosotros/as mismos/as, hemos construido la imagen de

los/as otros/as es crucial para afrontar los discursos de odio que están emergiendo actualmente en la cultura occidental.

El desconocimiento del otro puede entrañar alejamiento y rechazo; de ahí que la educación adquiera un valioso papel al transformar los prejuicios adquiridos en competencias críticas y empáticas que sitúen al profesorado en principal agente del cambio social que necesariamente debe pasar por educar a una ciudadanía en el respeto de la diversidad identitaria y el empoderamiento de colectivos y minorías excluidas. Afrontar esta problemática implica proponer el dilema identidad-alteridad en la formación inicial del profesorado que, como numerosas investigaciones manifiestan (Oller, 1999; García, Arroyo y Andreu, 2016), se ha convertido en los últimos tiempos en uno de los temas más estudiados; e incluso se ha planteado una “pedagogía de la alteridad” (Ortega, 2013; Ortega et al., 2014).

Por su parte, la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Declaración de las Naciones Unidas manifiesta lo siguiente sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011):

toda persona tiene derecho a la educación, y que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz, la seguridad y el fomento del desarrollo y de los derechos humanos. [...]. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo

de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos. (Naciones Unidas, 2011, pp. 2 y 3)

En segundo lugar, es importante considerar la historia como punto de partida en la formación ciudadana con objeto de promover la participación democrática en la transformación social, en consonancia con una de las características con las que Nussbaum (2016) define al ciudadano democrático moderno: “la capacidad de verse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos: entender algo de la historia y el carácter de los diversos grupos que habitan. [...]” (p. 22).

En el propósito de formar una ciudadanía crítica y comprometida socialmente resulta indispensable enseñar la historia desde el enfoque de los problemas sociales relevantes. Sin obviar la importancia de otras disciplinas como la Ética o el Derecho que exigen “un planteamiento interdisciplinar o global en su tratamiento didáctico” (Gómez, 2000, p. 170). Pagès (2019) lo sugiere cuando explica que “es necesario también repensar la enseñanza de la geografía y de la historia desde una perspectiva global” (p. 17). Para Gómez, la enseñanza de la historia constituye “una materia básica para la formación y el desarrollo intelectual del alumnado” (Gómez, 2000, p. 166). El estudio de los problemas sociales reúne aquellos enfoques orientados hacia una enseñanza racional de las ciencias sociales y que pueden denominarse como: pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, razonamiento jurídico, investigación socio-científica, etc. (Gómez, 2000, p. 173).

Los problemas sociales relevantes no solo favorecen el desarrollo de la conciencia histórica (Jara, 2010), sino que, según Benejam (1996) promueven que el alumnado trabaje a diferentes niveles (local, regional o nacional) puestos en relación entre sí con el propósito de alcanzar la comprensión de la “diversidad, de la pluralidad, de la relatividad y la complejidad de nuestro mundo” (p. 13).

Se puede entender los problemas sociales relevantes con diferentes términos y matices según las diferentes escuelas. Desde el término anglosajón, ‘controversial issue’ es definido como “issues which arouse strong feelings and divide communities and society” (David y Huddleston, 2015, p. 13); o ‘conflictos sociales candentes’, que según López Facal, “generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación” (p. 67). En Francia, Legardez y Simoneaux (2006) hablaron de ‘Questions Socialement Vives’, pudiendo ser definido como “qüestió que no està decidida ni per la ciencia ni per la societat; que estàoberta i suscita debats i controversies” (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 25).

Por otra parte, cuando hablamos del reconocimiento del otro en la enseñanza de la historia, no se debe entender únicamente por razones culturales, de orientación sexual, religión... En esta tesis, se centra el foco en la mitad del género humano, las mujeres y en la infancia. Con respecto a las mujeres, son numerosos los trabajos que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales ahondan en la invisibilidad de las mujeres en el currículum y en los libros de texto (Fernández Valencia, 2001 y 2004; Crocco, 2006; Crocco, 2010; Marolla y Pagès, 2015; Ortega, 2017; Marolla, 2019; Triviño, 2015 y 2021). Para la visibilidad de las mujeres como protagonistas de la historia y como referentes para nuestro alumnado, es necesario el desarrollo de la conciencia feminista. Las recientes investigaciones de Crocco (2018) y Bohan (2017) sugieren que los temas de género siguen siendo una cuestión secundaria, agravada por la persistencia de los

enfoques tradicionales en el ámbito de la educación. Es por ello, que la era *#MeToo* se presenta como la oportunidad idónea para situar al feminismo como eje vertebrador de los debates sobre cuestiones sociales relevantes que desarrollen en las aulas el pensamiento crítico de nuestro alumnado (Chaves y Triviño, 2021).

En este contexto, es necesario que los futuros maestros y las futuras maestras de Educación Primaria reciban una formación sólida feminista en la materia de Educación para la Ciudadanía, pues tienen un papel clave en la contribución al desarrollo de una futura ciudadanía igualitaria, democrática y crítica.

La invisibilidad de la otredad en la enseñanza de la historia, también hace referencia a la olvidada infancia y la necesidad de la conquista del espacio público de niños y niñas como protagonistas de la historia y su importante papel en la educación ciudadana. Como presentan las interesantes y reveladoras investigaciones de la profesora Sixtina Pinochet (2014 y 2016), niños, niñas y jóvenes aparecen de forma anecdótica en las clases de historia y son invisibilizados/as por las personas adultas. Una situación que, siendo reflexionada por estudiantes futuros y futuras docentes de Chile, no refleja cómo la infancia forma parte de la historia; y que niñas y niños desempeñan el papel de actores históricos, agentes de transformación social y pueden dar lecciones a futuras generaciones.

En tercer lugar, el pensamiento crítico y pensamiento creativo son indispensables para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial. El pensamiento crítico, complementado con la imaginación narrativa que, a través de las artes, facilita el desarrollo de empatía, es necesario para la buena ciudadanía (Nussbaum, 2016). En este sentido, las recientes investigaciones sobre literacidad crítica (Santisteban et al., 2016; Ortega y Pagès, 2017; González y Santisteban, 2020; Triviño, 2020) desde la Didáctica de las Ciencias Sociales

resultan ser esperanzadoras para la adquisición de competencias críticas y creativas del futuro profesorado. Todo proceso crítico necesita de un proceso creativo para consolidarse y es aquí donde cobra importancia la figura de la ciudadanía activista. Se entiende por activismo, “una vindicación de que el espacio público se transformara en lo que el proyecto de la modernidad había prometido que sería, como si el espacio público hubiera sido usurpado y desnaturalizado y tuviera que ser desvelado en su verdad oculta o mancillada” (Delgado, 2016, p. 76). El impacto del activismo o arte activista es tal que sería deseable propiciar el debate sobre su repercusión en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales puesto que a través del poder simbólico del arte, de su capacidad para cuestionar todos los significados y verdades que parecen irrebatibles (Arendt, 1974; Bauman, 2007), los y las activistas tejen alianzas con los movimientos sociales en un intento de influir en las agendas políticas de los gobernantes para mejorar la cultura democrática y construir sociedades más justas (Bernárdez y López, 2019, p. 146).

En este sentido, es interesante la gran diferencia que establece Caride (2005) entre democratización de la cultura y democracia cultural estriba en que la primera contempla a las personas como consumidoras de una cultura masificada, mientras que el segundo concepto contempla a la ciudadanía como creadora / productora de una cultura singularizada, incidiendo más en los procesos que tienen lugar que en el logro del producto en sí. El *activismo* y como veremos más adelante, la dramatización y por ende, la práctica performativa (Triviño y Vaquero, 2018; Triviño y Chaves, 2021d) situaría al alumnado como ciudadanía creadora de narrativas de la cultura local.

Estas tres premisas - *Educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana*, *La historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social* y *Pensamiento crítico y pensamiento creativo para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial*

(Gómez, 1998) – constituyen los ejes de una educación ciudadana para una generación de jóvenes estudiantes que viven en primera persona el auge de movimientos sociales mundiales que hacen tambalear la idea de un tipo concreto de ciudadano varón, blanco, occidental, heterosexual.... Nos tendríamos que retrotraer al 2013, año que constituyó un claro punto de inflexión en la lucha por la justicia social materializada en el movimiento *Black Lives Matters*, que dio lugar al fenómeno social *Stay Woke*, que el historiador Pap NDiaye describe mediante su afirmación “Les militants woke s’inscrivent dans une histoire longue de mobilisation politique de la jeunesse” (entrevistado por Marie Slavicek, *Le Monde*, 8 de febrero de 2021) como parte de la historia de movilizaciones políticas de la juventud.

El comienzo de este nuevo paradigma en 2013 no es causal, pues coincide con la llegada a las universidades de la llamada Generación Z, formada por jóvenes nacidos/as a partir de 1995. Como consecuencia de este cambio generacional, estos estudiantes universitarios, que se habían educado en un contexto social y tecnológico sin precedentes, comenzaron a reivindicar la construcción de una mejor ciudadanía, justa e igualitaria.

A pesar de que unos meses antes del estallido de la revolución *#MeToo* en 2017, el Diccionario Oxford definía el término “*Woke*” como “aware of social and political issues, especially racism”, el racismo no constituye la única forma de desigualdad contra la que lucha el movimiento *Woke*. Así, siendo claramente la violencia machista una “cuestión social y política”, la revolución *#MeToo* y el movimiento *Time’s Up*, ambos enfocados a visibilizar la violencia patriarcal, darán un nuevo impulso al fenómeno *Woke*, promoviendo una ampliación de los problemas sociales y políticos que combate, y convirtiéndolo en una cuestión activista, cultural y mediática, aquella que promueve la conciencia, desde una mirada interseccional, sobre todas las formas de desigualdad y opresión, como el machismo o el racismo.

Si algo ha impulsado a la ciudadanía a preguntarse por el significado de feminismo, ha sido la fuerza del movimiento *#MeToo*, nacido en octubre de 2017, traspasando fronteras y removiendo conciencias, y mediante el que tantas mujeres han denunciado masiva y públicamente haber sido víctimas de distintos tipos de violencia machista a raíz de las denuncias por acoso sexual al productor de Hollywood Harvey Weinstein. Este movimiento ha desmentido las afirmaciones que aseguraban que nuestra sociedad había entrado en una fase postfeminista (Crocco, 2018).

La revolución del movimiento *#MeToo*, ha supuesto una llamada al despertar feminista de la sociedad. Nace en un momento en el que los derechos de las mujeres no estaban avanzando y continuaban siendo vulnerados en los ámbitos judicial, económico y político (Crocco, 2018). Las reacciones de la sociedad española a los controvertidos procesos judiciales que han provocado la agitación de la ciudadanía, junto a la conciencia sobre las desigualdades de género son la evidencia de que el patriarcado continúa vivo en nuestra sociedad. En respuesta a esto, las dos últimas huelgas del 8 de marzo son la evidencia de un cambio en la percepción del feminismo y, también, del empoderamiento de las mujeres hacia su visibilización y la conquista de sus derechos, así como de la toma de conciencia sobre la desigualdad, el abuso de poder patriarcal y todos los tipos de violencia machista a los que se ven sometidas.

Por tanto, como docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales nos enfrentamos a la difícil tarea de abordar la formación inicial docente en educación ciudadana orientándola hacia la capacidad para generar una conciencia dialogante y crítica del mundo en el que viven, de su propia historia y de la que no es la suya, de su propia identidad que “siempre cobrará su positiva dimensión en la medida que movilice hacia la mejor comprensión de lo distinto, lo que equivale a hablar de valores de tolerancia y de valoración de lo diferente” (Prats y Santacana, 2001, p. 15).

El desarrollo de competencias empáticas es una estrategia muy adecuada pero la ciudadanía debe comenzar a observarse como otredad y no como la norma que bienintencionadamente se aproxima al otro y lo tolera. Como expusiera bell hooks, “experimentar el dolor racial o ser testigos de éste, no es sinónimo de entender su origen, evolución o impacto en la historia mundial” (bell hooks, 1981/2017, p. 173).

No se trata de ponerse en el lugar de la otredad desde tu identidad, sino de desplazarse hacia el lugar de esa identidad, siendo la otredad; y para ello, será necesaria una educación ciudadana que asuma la diversidad desde la ruptura dialéctica del nosotros versus otros/as y el compromiso de re/conocer la Historia o las historias desde los problemas sociales relevantes que nos sitúen como agentes críticos y creativos con un papel activo en la conquista de la justicia social (Triviño y Chaves, 2019).

Para que el profesorado ejerza como agente crítico que tiene como meta ese reconocimiento de la otredad, nos decantamos por el enfoque interseccional, considerado “un instrumento de análisis para resolver problemas propios o de otras personas [...] un instrumento al alcance de todos para avanzar hacia un futuro más justo” (Hill y Bilge, 2019, p. 14). La interseccionalidad es:

una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. Los sucesos y las circunstancias de la vida social y política y la persona raramente se pueden entender como determinadas por un solo factor. En general están configuradas por muchos factores y de formas diversas que se influyen mutuamente. En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea esta la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a

las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas.  
(Hill y Bilge, 2019, pp. 14-15)

El enfoque interseccionalidad aplicado a nuestra profesión docente tiene una relación muy estrecha con la educación crítica puesto que ambas comparten un objetivo común: empoderar a las personas que se encuentran desempoderadas. Imprescindible será la obra de Paulo Freire puesto que su *Pedagogía de los oprimidos* hace una clara alusión a las desigualdades interseccionales y la reivindicación de la justicia social (Baião Aniceto, 2016).

## 2.2. LAS OTRAS NARRATIVAS DE LOS MUSEOS

### 2.2.1. Un giro de timón: la otredad en la investigación museística

En consonancia con las estrategias políticas iniciadas desde el Imperio Romano, la mayoría de las ciudades del mundo occidental están plagadas de bienes patrimoniales que representan periodos históricos ‘colonialistas’ como resultado de la voluntad de propaganda de las nuevas conquistas y de perduración del legado en la memoria. Como establece Aldrich (2013):

Colonialists made great efforts to mark cities with signs of empire, the plaques and statues that sanctified great men (but only rarely great colonial women), the monuments that commemorated battles lost and won, the ministries from which imperial power reached to the moving frontiers of the known world, churches enshrining the relics of martyrs to the faith, the remains of colonial exhibitions. (p. 13)

Numerosos museos, especialmente aquéllos que albergan entre sus fondos mayor volumen de bienes patrimoniales procedentes de otros países y culturas, fueron creciendo a la par que crecía el imperio al que representaban. No hay que

olvidar que el origen de estas instituciones se sitúa en los primeros gabinetes de curiosidades o cuartos de maravillas que contenían las colecciones que la nobleza y la burguesía europea de los siglos XVI al XVIII atesoraba acumulando objetos exóticos expoliados de los nuevos lugares conquistados.

Ello explica cómo se han ido forjando las colecciones de algunos de los museos más señeros en el panorama internacional, implantados en países con un pasado colonial importante. Ocurre así con el Museo del Louvre que contiene una de las colecciones de piezas del Antiguo Egipto más importantes del mundo, nutrida en gran parte por la expedición de Napoleón a Egipto entre 1798 y 1801.

La intención de los museos en la era colonial fue la de representar lo exótico, lo primitivo, “lo otro” (Baker, 2015; Wrightson, 2017). Así, hibridando políticas y estéticas, educación y entretenimiento, los museos promovidos por las ideas de la “Greater Britain” o la “Plus grande France” tenían la misión de fomentar el orgullo de nación y proclamar los éxitos del poder de su imperio, extendiéndose sobre los nuevos territorios colonizados, algo muy necesario para concienciar sobre los beneficios de estas acciones políticas que, por otra parte, acarreaban altos costes económicos y de vidas humanas (Aldrich, 2013).

Los movimientos sociales que surgieron en las décadas de 1960 y 1970 transformaron las relaciones de poder mediante el cuestionamiento sobre las ideas establecidas acerca de la raza, la clase y el género. Desde la década de 1980, la teoría cultural promovió una profunda revisión crítica que tambaleó los cimientos de la historia, la historia del arte, la arqueología, la antropología o la sociología. Los museos fueron sometidos también a esta revisión crítica, especialmente, desde el ámbito académico europeo y norteamericano, pues se presentaban como espacios de producción de conocimiento que empleaban los mismos paradigmas de las disciplinas tradicionales, esto es, el establecimiento de un canon correspondiente con la alta cultura, así como el mantenimiento de la

perspectiva hegemónica y colonialista (Gagné, 2019; Törnquist-Plewa et al., Ocampo y Híjar-Chiapa, 2020; Varutti, 2018). Así, comenzaron a transformarse los modos de producción del conocimiento dentro de los museos y las formas en las que éstos se relacionaban con su comunidad (Rufer, 2018; Werry, 2020).

En este proceso crítico, sustentado por la teoría estructuralista y la marxista, se formulaba la conceptualización de los museos como una forma ideológica de control de los Estados que había servido históricamente al mantenimiento de los intereses del poder, especialmente los museos creados en los siglos XVIII y XIX, que mayoritariamente formaron sus colecciones como fruto de las políticas de colonización.

En este sentido, la teórica cultural Mieke Bal (1992) desde su reflexión crítica sobre el Museo Americano de Historia Natural, definía los rasgos particulares de estos museos, así como de las coordenadas históricas, culturales y sociales que los generaron:

The American Museum of Natural History is monumental not only in its architecture and design but also in its size, scope, and content. This monumental quality suggests in and of itself the primary meaning of the museum inherited from its history: comprehensive collecting as a form of domination. In this respect museums belong to an era of scientific and colonial ambition, from the Renaissance through the early twentieth century, with its climactic moment in the second half of the nineteenth century. It belongs in the category of nineteenth-century endeavors such as experimental medicine (I'm thinking here of Claude Bernard), evolutionary biology (Charles Darwin), and the naturalistic novel (Émile Zola), all of which claimed to present a comprehensive social study. Such projects have been definitively compromised by postromantic critique, postcolonial protest, and postmodern disillusionment. (p. 560)

Desde la década de 1980, dentro de la corriente post-estructuralista, los escritos de Foucault, unidos a los de Bourdieu, se convirtieron en la base teórica para el establecimiento de los estudios museísticos críticos (Hetherington, 2015) desembocando en una transformación del área de estudio que dio lugar a la Nueva Museología o Museología Crítica, dedicada a estudiar cómo se articula el concepto de representación cultural en los discursos museográficos y cómo se ha desarrollado la construcción de la otredad y la identidad en las instituciones museísticas, que son la base para los procesos tanto de exclusión como de inclusión (Navarro, 2011). Aunque Foucault no escribió extensamente sobre los museos; tanto en su conferencia “Des espaces autres”, dictada en el Cercle d'études architecturales de París, como en otros textos (1966, 1975), dedicó una breve mención a ellos alineándolos junto a los hospitales, las prisiones y las escuelas, como espacios del poder estatal.

A partir de esta conceptualización, Hooper-Greenhill (1989, 1992, 2000), Bennett (1988, 1995), Crimp (1983), Pearce (1992), Luke (2002) y otros/as investigadores/as, comenzaron sus estudios críticos sobre museos profundizando en cuestiones de poder, autoridad y subjetividad. Las investigaciones se centraron en el debate sobre la función de los museos, impulsada por la Ilustración y dirigida, desde sus orígenes, a la encarnación del poder estatal ejercido mediante el coleccionismo imperialista y la exhibición de objetos, junto a la imposición de un canon universal, controlado institucionalmente para ordenar, catalogar y clasificar el conocimiento, del mismo modo que las bibliotecas o las enciclopedias.

Hooper-Greenhill (1989, 1992) realiza una importante aportación, aplicando las reflexiones de Foucault (1966) sobre las etapas de construcción del conocimiento, para comprender el proceso de desarrollo y evolución de los museos como artefactos culturales; como espacios donde la construcción del conocimiento está condicionada a determinadas representaciones de las

relaciones de poder, especialmente aquellas correspondientes a la Edad Moderna. En su obra *Museums and the Shaping of Knowledge* (1992), la autora enlaza cada etapa de este proceso con una serie de museos concretos y su origen en determinadas razones culturales propias de cada momento histórico. En este sentido, sitúa el inicio del proceso en el Palacio de los Médicis como posible primer museo de Europa, fruto de los ideales renacentistas de las nuevas clases sociales que empleaban las colecciones de objetos como medio de expresión de su estatus, riqueza y poder. Con ello, Hooper-Greenhill expone una comprensión de los museos como producto cultural de determinadas épocas, subrayando el carácter arbitrario de esta construcción cultural.

Con la llegada de la Revolución Francesa, los museos experimentaron una democratización y orientación hacia la educación del público común, lo que condujo al comienzo de una evolución hacia nuestra noción actual de los museos, con la caída de los preceptos del episteme moderno establecido por Foucault (1966), hasta llegar a lo que la autora define como “post-museo” (Hooper-Greenhill, 2000) incidiendo en que los aspectos relativos al significado y el conocimiento dejaban de ser transmitidos de manera lineal en el museo tradicional pasando a ocupar el lugar de objeto de debate dialógico en la nueva noción de museo. El término define el papel social que han adquirido estas instituciones gracias a su evolución durante el último tercio del siglo XX y hasta el momento, a través de la que han pasado de ser templos de la alta cultura a espacios de conocimiento, aprendizaje y diálogo crítico, basados en el poder de la comunidad.

Así pues, la historia de los museos está estrechamente relacionada con el poder, pues su propio origen se vincula con la función de exhibir la riqueza que poseían reyes, aristócratas, comerciantes y el clero (Bennett, 1995; Hooper-Greenhill, 1992), constituyendo un espacio, a la manera de santuario del conocimiento, donde confirmar y consolidar las convenciones sociales y las

jerarquías de poder. Sin embargo, en la era postcolonial, los museos emergidos con esta razón de ser, se han visto abocados a cuestionar sus objetivos y replantear su misión en la sociedad. Esta idea de santuario elitista, que ostentaba la autoridad sobre la “verdad” y el conocimiento, comienza a cuestionarse desde las teorías de la Museología Crítica en el contexto del museo imperial, colonial y poscolonial y evoluciona a través de la democratización de la cultura, promovida ya desde la Ilustración, hacia la idea actual del museo como foro con un papel fundamental para la ciudadanía, donde todas las voces estén presentes en una auténtica conversación.

En este sentido, aunque estos cambios surgieron muy especialmente vinculados a aquellos museos de pasado colonial o, simplemente, de origen histórico consecuencia de las aspiraciones/objetivos de las élites, la discusión ha acabado implicando y, por tanto, beneficiando a todo tipo de museos.

Desde la Museología Crítica, en palabras de Padró (2003): “se revisan los museos no desde los objetos y artefactos que se exponen, ni desde las vitrinas como reflejo de la verdad, sino desde la producción de significados o cómo los museos son una confluencia de discursos, procesos y prácticas” (p. 69). No obstante, este propósito de revisión y conceptualización democrática del museo puede ser percibido como un proceso controvertido, dado que sus colecciones patrimoniales contribuyen a mantener la idea del museo como icono del colonialismo occidental heteropatriarcal.

### **2.2.2. Los museos como espacios educativos para la deconstrucción de las narrativas hegemónicas: del museo global al museo local**

Desde su papel como espacios de exposición e interpretación de los artefactos museísticos, documentados, catalogados, conservados, restaurados y estudiados para condensar y significar la identidad de la cultura que los ha

generado, los museos siempre han constituido una pieza clave para la representación y modelado de la relación entre las sociedades.

Existe una progresiva conversión de los museos en espacios de contacto, donde, lejos de su primitiva función como herramientas del poder, se lleve a cabo el reto inclusivo. En este sentido, también contamos con una hipótesis de partida, sobre la que ya han insistido los teóricos de la Museología Crítica: la ausencia o escasa relevancia de discursos de otredad en los museos, en función de cuestiones como el género, la edad, etnia o cultura, afectando de modo particular a las mujeres, la infancia, la ancianidad, las clases populares, las etnias no occidentales y la diversidad sexual. Para establecer esta problemática, partimos de la idea de que las narrativas hegemónicas que proyectan los museos olvidan habitualmente a estos grupos de personas tradicionalmente oprimidos y representan un modelo dominante: hombre, blanco, adulto, heterosexual, occidental.

Estas narrativas no solo afectan a los museos, sino que, a nuestro juicio, están presentes en otras concepciones culturales, científicas o académicas, como puede ser la propia historiografía o el currículum legislativo articulado por el sistema educativo. En el caso de este último, las narrativas pueden quedar reforzadas muchas veces por la relación escuela-museo en las diferentes etapas educativas. Los museos, como instituciones que contribuyen a la construcción del conocimiento histórico y cultural; están marcados por su carácter social e ideológico y, junto a los medios audiovisuales y la educación formal, son métodos para la enculturación y el reforzamiento de las distinciones sociales de género, clase y raza que prevalecen en la sociedad actual (Coffee, 2008).

Estas narrativas pueden quedar reforzadas muchas veces por la relación escuela-museo en las diferentes etapas educativas, comenzando por la de Educación Infantil y Educación Primaria. Consecuentemente, para contribuir a una educación patrimonial con valores democráticos, uno de los objetivos

específicos de esta investigación es conocer las percepciones y concepciones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre la representación de la otredad en los discursos museísticos hegemónicos. Los museos, como espacios idóneos para el aprendizaje, representan una oportunidad para que el profesorado de Educación Primaria haga uso de las posibilidades didácticas que ofrecen para el desarrollo de la educación ciudadana.

Por ello, el profesorado en formación inicial debe enfrentarse a las formas dominantes de narrativa visual y desarrollar la capacidad de leerlas a través de la comprensión de que los artefactos museísticos van adquiriendo significados diferentes en cada periodo. Como afirma Levenson (2014), si no se desarrolla esta capacidad crítica en nuestros/as estudiantes, corremos el riesgo de mantener intacta, incuestionable e inalterable la macronarrativa de la historia del arte occidental.

Los postulados de la pedagogía crítica en la investigación museológica, recogidos en la Museología Crítica, pretenden calibrar la presencia de los discursos de otredad en los museos. Es decir, persiguen valorar la visibilidad y tratamiento de colectivos que, por cuestiones varias, quedan “al margen” y, por tanto, corren el riesgo de ser “marginados” del grupo considerado “tipo”: las mujeres, la infancia, la ancianidad, las clases populares, las etnias no occidentales y la diversidad sexual.

Los estudios sobre educación desarrollados en el ámbito museístico han basado muchas de sus teorías en la pedagogía crítica formulada por Freire (1985, Freire y Faundez, 1986; Freire y Macedo, 1987), concretándose especialmente en las investigaciones de Giroux (1988, 2001, 2009, 2011, 2012; Giroux y Witkowski, 2011) y Hooper-Greenhill (1994).

Para Giroux (2011), la pedagogía crítica debe plantear cuestiones sobre quién tiene el control y el poder sobre la construcción del conocimiento, de las

identidades y las relaciones sociales. Esta teoría, basada en el marxismo, la democracia, el anarquismo, el feminismo y otros movimientos que luchan por la justicia social, es definida por Shor (1992) como:

Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse. (p. 129)

No obstante, Young (1990) advierte que la pedagogía crítica suele ser mal interpretada en sus aplicaciones en el ámbito de los museos obviando su enfoque poscolonial “without any consideration of imperialism and its cultural representation. This lacuna itself suggests the continuing ideological dissimulation of imperialism today” (p. 158). Tolia-Kelly (2016) concibe al museo, en este sentido, como un “teatro del dolor”:

The museum cabinet, viewed through a postcolonial lens, exposes the continuities of imperial taxonomies and hierarchies of culture that underpin its use. The result is an encounter with colonial cultures of epistemic violence and subjugation, sanctioned in the present. The museum space thus operates as a *theatre of pain*. (p. 897)

Clifford, en su trabajo *Museums as Contact Zones* (1997), se basa en el término “zona de contacto”, introducido por la investigadora canadiense Mary Louise Pratt en su estudio *Arts of the Contact Zone* (1991), como definición de la frontera colonial donde entran en relación o colisión varias fuerzas mediante la coerción, la desigualdad y el conflicto (Pratt, 1991). Este encuentro colonial se plantea como proceso de transformación cultural enfrentado a los conceptos de identidad que indican la diferencia cultural de una comunidad (Noack, 2011).

Clifford lleva esta reflexión al contexto museístico exponiendo que los museos son cada vez más conscientes de estas “zonas de contacto” en sus narrativas, y que esta conciencia sobre la complejidad de estos lugares implica la voluntad de revisar estos discursos, conectar con las diferentes comunidades y enriquecerse con el diálogo desde la diferencia, desde la inclusión social, y desde las diversas perspectivas que estas comunidades pueden aportar.

Para Pratt (1991) y Clifford (1997), este potencial de los museos para funcionar como una “zona de contacto” o frontera, permite la conexión entre individuos y comunidades, entre pueblos y culturas, mediante conexiones a través del tiempo y el espacio que facilitan la creación de aprendizaje y que posibilitan que se forjen nuevas identidades.

En tal sentido, los museos como espacios de contacto, de frontera, de diálogo, de conflictos y resistencias, son lugares donde se pueden establecer debates para la reflexión crítica sobre el poder y la jerarquización de culturas y sociedades, sobre la construcción del “otro”, pero también donde se puede reconstruir una nueva mirada cultural, social y crítica.

Witcomb (1998; 2003) aboga por la idea de que el discurso de los museos de los últimos años no solo se ha encaminado a representar las identidades de las diferentes comunidades, sino a la producción de tales identidades en un ejercicio de colaboración y diálogo que repercute en la creación de nuevas narrativas. Para Witcomb (2003) esta zona de contacto se compone de varios agentes que entran en interrelación: el aparato gubernamental, principalmente concretado en la relación de los museos con la política cultural; los museos con sus propias prácticas y tradiciones; y, por último, los valores sociales de la ciudadanía.

Esta teoría tiene un papel decisivo en la transformación de los museos, ya que su potencial como espacio de frontera puede contribuir a enfocar las colecciones patrimoniales, que tradicionalmente han excluido y marginado a

determinados grupos, desde una nueva perspectiva: el poder de dar visibilidad a los grupos no representados, mediante el diálogo intercultural y el desarrollo del pensamiento crítico; la oportunidad de desafiar las construcciones sociales establecidas desde hace siglos definidas por el machismo, el eurocentrismo, el edadismo, el clasismo, el capacitismo y el *heterocentrismo*<sup>2</sup>.

Son numerosas las investigaciones académicas que han abordado la capacidad de estas instituciones para transformar la perspectiva de la sociedad sobre temas controvertidos como el feminismo, el racismo o la diversidad de identidades, contribuyendo decisivamente al cambio social (Bennett, 2006; Cameron, 2006; Cameron y Kelly, 2010; Golding, 2019; Sandell, 2007; Soren, 2009; Weil, 1990)

Mientras algunos estudios han puesto el acento en el cuestionamiento del papel de los museos como instituciones que representan los poderes sociales dominantes (Golding, 2009; Shelton, 2006), otros se han centrado más en analizar su transformación y adaptación a los cambios de la sociedad (Witcomb, 2015). Resulta fundamental, además, la teoría feminista poscolonial de autoras como Patricia Hill-Collins (1991), Audre Lorde (1980) y bell hooks (1992, 1994), junto a la hermenéutica filosófica de Hans Georg Gadamer (1981).

Por otra parte, autores como Richard Sandell (2003, 2007; Sandell y Nightingale, 2012; Dodd y Sandell, 2001) y Fleming (2004) han analizado diferentes estrategias para promover el papel social del museo y avanzar hacia una sociedad más inclusiva. Sandell (2007) estudia la forma en la que los museos, si bien contienen discursos contruidos sobre prejuicios, tienen la posibilidad de

---

<sup>2</sup> El término *heterocentrismo* tampoco está recogido en el diccionario de la RAE pero sí en glosarios ministeriales sobre diversidad afectivo sexual (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2018).

proporcionar recursos interpretativos para remodelar las diferencias y combatirlos, promoviendo el debate con sus visitantes.

Esta capacidad de los museos los convierte, dentro del ámbito de la educación formal, en espacios de aprendizaje con múltiples significados que brindan la oportunidad de promover la reflexión sobre cuestiones sociales relevantes, que habitualmente son de difícil abordaje (Lumb y Sutherland, 2009). Sin embargo, por mucho que sus discursos museográficos aborden aspectos de interés social, este objetivo didáctico solo puede alcanzarse si los museos consiguen vincular sus exposiciones permanentes y temporales con acciones educativas que conecten con el interés del público.

#### **2.2.2.1. La mecha prendida: cuando las macronarrativas del museo global dan voz a la otredad**

La imagen icónica del retrato ecuestre de Napoleón (1801) de Jacques-Louis David en el castillo de Malmaison se ha convertido en el imaginario histórico y artístico de la modernidad para generaciones de estudiantes europeos y europeas que llegan a reconocer en éste, uno de los protagonistas de la historia de la humanidad (Ortega y Pagès, 2016). Estamos ante una enseñanza de la historia del arte vinculada a una “gran narrativa” (Lipovetsky, 1986 / 1994) en la que prevalece el sujeto moderno occidental, europeo, blanco, heterosexual y masculino. Ese metarrelato es el que llega a los espacios de aprendizaje formal o no formal, ya sea por medio de un libro de texto en un aula o una obra de arte albergada en un museo. En contraposición, la postmodernidad trajo consigo la idea de que la aparición de los microrrelatos y con ello, el reconocimiento a la pluralidad, nos redujo a ser otro entre otros (Owens, 2006).

De entre los grandes museos del mundo que se pueden considerar ‘universales’, y creadores de las grandes macronarrativas, el Museo del Louvre

se distingue por representar el primer paso hacia la democratización de la cultura. Con la Revolución Francesa, se nacionalizan y trasladan a él las colecciones reales. Su apertura al público en 1793, para el disfrute de la sociedad, reconocía el derecho de toda la ciudadanía al patrimonio. La significativa e influyente transformación del Louvre como museo del pueblo, como símbolo de la salida del Antiguo Régimen y creación de un nuevo orden, lo convierte en modelo para muchos museos que se abrirán a la sociedad al trascender esta idea de museo público a través de las conquistas napoleónicas por el resto de Europa.

En 1819, a consecuencia de ello, y como producto de la Ilustración, Fernando VII funda el Museo del Prado donde, reunidas las colecciones reales, se abre al conjunto de la sociedad. Pérez Sánchez (1983), antiguo director del Museo del Prado, lo definía como “una institución que representa a los ojos del mundo lo más significativo de nuestra cultura y lo más brillante y perdurable de nuestra historia”. Sus fondos se componen de más de 35.000 objetos entre pinturas, dibujos, estampas, esculturas, artes decorativas, armas, medallas y monedas, fotografías, libros y mapas. Sus obras pictóricas son representativas de las escuelas artísticas de España, Flandes, Italia, Francia, Alemania e Inglaterra.

A diferencia del Museo del Louvre o el Museo del Prado, el origen de The National Gallery no se estableció en la nacionalización de las colecciones reales de arte que, en el caso de las inglesas, permanece en posesión de la corona bajo el nombre de Royal Collection; pero su creación, en 1824, es decir, anterior a estos dos museos, también obedecía a una finalidad didáctica y de proporcionar a la sociedad acceso al arte. Su colección, nutrida por adquisiciones del gobierno británico y donaciones privadas, está compuesta por más de 2.300 pinturas, en su mayoría de origen europeo, desde el siglo XIII hasta finales del XIX, por lo que no puede considerarse un museo generalista, sino una pinacoteca. A pesar de no tratarse de una colección muy extensa, su amplio arco temporal le confiere un carácter enciclopédico, contando con una significativa representación de la

pintura occidental. Precisamente, su perfil didáctico establecía la necesidad de contar con ejemplos representativos de los estilos artísticos más valorados en ese momento histórico.

El carácter de las colecciones del Museo del Louvre y del Museo del Prado está marcado por su origen establecido en la afición coleccionista de las dinastías monárquicas y dirigentes, por lo que no solo es una representación de sus gustos artísticos, sino también de sus alianzas y adversarios políticos. Esto también es transferible a los criterios de adquisición que pudieron aplicarse por el gobierno británico o en las donaciones de las clases altas que conformaron los fondos de The National Gallery. Todo ello repercute en la naturaleza del posible sesgo presente en el canon artístico y en el concepto de relevancia histórica que configura y articula los discursos museísticos resultantes en los tres museos y, consecuentemente, la invisibilidad de la otredad en ellos.

En cuanto a la revisión de estos discursos, en sintonía con los planteamientos de la Museología Crítica, en los últimos años en los tres museos han intervenido procesos de cuestionamiento de sus discursos hegemónicos, y de atención a las voces ausentes en los mismos. Así, el Museo del Prado se encuentra recientemente inmerso en un proceso de renovación hacia un discurso museístico más inclusivo. La exposición que se celebró en 2016 con el título “El arte de Clara Peeters”, fue la primera, en los más de 200 años de historia del museo, dedicada a una mujer pintora. El propio director del Prado en aquel momento, Miguel Zugaza, hacía las siguientes declaraciones al periódico *La Vanguardia* (2016): “Cuando decidimos organizar esta exposición no era consciente de que se trataba de la primera vez que el museo la dedicaba a una mujer. Nos alegramos mucho por este hecho, pero no se trata de una perspectiva de género, sino de calidad”. Estas palabras demostraban la baja conciencia sobre la desigualdad y descompensación de las colecciones, y, a su vez, enlazaban con

aquello que reivindicaban las llamadas Guerrilla girls en 1989 bajo el lema “Do Women Have to Be Naked to Get into the Met. Museum?”.

Cabe destacar, en la misma pinacoteca, una segunda exposición “Historia de Dos Pintoras”, dedicada a las pintoras Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana en el año 2019. Más recientemente, en marzo de 2021 se clausuró la exposición “Invitadas. Fragmentos sobre mujeres, ideología y artes plásticas en España (1833-1931)”, que confirmaba el compromiso del Museo del Prado con “la conservación, estudio y difusión de sus colecciones en su deseo de visibilizar obras no siempre al alcance del público mediante su incorporación a nuevas narrativas” (Museo del Prado, 2021). No obstante, esta exposición ha estado rodeada de controversia pues su propio título sugiere que las artistas femeninas tienen que ser invitadas para entrar al Museo del Prado, como si este no fuera su legítimo lugar.

En la misma línea que el Museo del Prado, The National Gallery ofrece durante el Día Internacional de la Mujer la actividad *Women in our collection*, dirigida a visibilizar algunas de las artistas femeninas de su colección y la representación de las mujeres en la historia del arte. No obstante, aunque la actividad es necesaria, su reducción a un día conmemorativo al año revela una falta de compromiso estructural.

En lo que se refiere al Museo del Louvre, en los últimos años ha iniciado una política mucho más proactiva hacia los medios de comunicación, abriendo sus salas como escenario de varias películas muy conocidas. En 2018, los cantantes Beyoncé y Jay-Z rodaron el vídeo musical de su canción *Apeshit* en el museo para reivindicar la identidad negra en las salas del Museo del Louvre: ambos “inscriben la experiencia negra en la historia del arte y parecen reclamar un lugar para ella en las salas del museo” (Vicente, 2018). El hecho de que el Louvre aparezca en este vídeo musical no es algo trivial, pues se trata de un

impactante ejercicio de reflexión crítica dentro de la cultura mediática actual. En el video musical se desarrolla un constante diálogo con las obras pictóricas expuestas, como parte de su reivindicación de un lugar para la identidad negra en sus salas. El propio Museo del Louvre, consciente del aumento de visitas del que se ha beneficiado gracias a la difusión del videoclip, ha creado un itinerario de visita específico con las piezas artísticas que componen el video (Museo del Louvre, s.f.), con lo que se produce un efecto de legitimación del discurso crítico que propicia una necesaria autocrítica reflexiva del museo. Resulta interesante que esta revisión se realice en el Louvre, el museo que dio un nuevo significado a su misión con la Revolución Francesa, tal y como reza el título que se inscribió en su entrada celebrando “la caída de la tiranía” (Pearce, 2003, p. 282).

Sin embargo, ésta no era la primera vez en que el Museo del Louvre, se planteaba el objetivo de atraer nuevas audiencias, el público joven. Ya en 2016, surgió una colaboración del Museo del Louvre con Will.I.Am y Nicole Scherzinger que se materializó en la producción y el lanzamiento del videoclip *Mona Lisa Smile* (2016), del gusto de las nuevas generaciones de jóvenes nativos digitales, seguidores de la música *Hip hop*, *Rhythm and blues* contemporáneo y *Pop rap*, y usuarios/as de redes sociales como YouTube donde se crea y consume el mayor volumen de narrativas audiovisuales del mundo. La propuesta del museo, al colaborar en la creación de un video musical que conlleva la construcción de una narrativa propia, entronca con la idea de que las narrativas actúan igual que las metáforas; activan nuestra imaginación creativa al conectar sus contenidos con nuestras propias experiencias y emociones y, por ello, ejercen un papel clave en el aprendizaje y en la implicación emocional y social (Nielsen, 2017).

El Museo del Louvre se erige como un espacio privilegiado para la prevalencia de la visión europea etnocéntrica que encaja con la historiografía tradicional; la historia de los grandes nombres, de los vencedores:

[...] museums work to construct identity and belonging. [...] in their function as prestigious public spaces, museums also operate to identify those who belong and are excluded from the stories they tell. [...] “critical approach to the subject of historical narratives might look like in a museum”. What are the stakes for social educators who use museums as an educational sites [...]? Historically museums were used to educate and civilize the public. They often represented the results of national victories, such as the trophies that Napoleon brought back to France. (Segall, Heilman, Cherryholmes, 2006, p. 245)

Lo significativo del videoclip es que el cantante afroamericano va narrando su historia mientras encarna varios personajes de las obras pictóricas más conocidas del Museo del Louvre y de la propia historia del arte occidental. Will I Am es el Jesús de Nazareth de Giotto; el Rembrandt de uno de los múltiples autorretratos del pintor; uno de los hombres que acompaña a *La libertad guiando al pueblo* de Delacroix; o el *Napoleón Bonaparte* de David; mientras una Mona Lisa mestiza tararea. ¿Qué supone representar como afroamericanos/as a los personajes europeos de las obras de arte y al propio público visitante al museo? Al invertir los roles, el videoclip suscitaba la pregunta en torno a cómo nos habían enseñado una única e Historia del Arte desde los parámetros occidentales. El videoclip *Mona Lisa Smile* suponía una oportunidad para afrontar la debilidad de ese relato. La cultura popular o cultura mediática conseguía remover aquello que parecía inamovible; conseguía añadir, cambiar, perspectivas de aquello que creíamos que sólo tenía una única lectura para la denominada alta cultura.

Volver la mirada al pasado histórico europeo y revisarlo a través de una perspectiva afroamericana, se había convertido en un tema recurrente en los videoclips de cantantes estadounidenses. Ariana Grande ofrece una representación femenina y diversa étnicamente de *La Creación* de Miguel Ángel en *God is a Woman* (2018), una de las obras más emblemáticas de la cultura

occidental y a su vez, ensalzadora del patriarcado, protagonistas de la *Génesis de la Humanidad*, un Dios masculino y el primer hombre (blanco), Adán; reflejando una historia del origen de la humanidad equívoca y que se remonta a su procedencia africana. El antecedente de esta representación audiovisual se halla en la obra de la artista Harmonia Rosales (2017), cuyo trabajo se viralizó al representar un Dios femenino negro y una Eva africana en el lugar de Adán.

Por otro lado, si el Museo del Louvre contiene una de las colecciones de piezas del Antiguo Egipto más importantes del mundo, nutrida en gran parte por la expedición de Napoleón a Egipto entre 1798 y 1801, el British Museum, por su parte, aglutinó en su colección los broncees del palacio real del reino de Benín en la actual Nigeria, de los que las tropas británicas se apoderaron en 1897. La cultura africana, subestimada por la europea como primitiva y salvaje, comenzó a ser mucho más apreciada gracias a la calidad y desarrollo técnicos de estos broncees, hasta el punto de que se llegó a suponer que eran producto de la transmisión de conocimientos técnicos de la metalurgia portuguesa, idea que fue rebatida con la datación de estas piezas desde el siglo XIII.

En contraste con esta visión cargada de prejuicios culturales sobre la otredad, de 2015 a 2018, el British Museum implementó el proyecto *Object Journeys*, un programa financiado por *The National Lottery Heritage Fund*, cuyo objetivo era explorar nuevas fórmulas para que los museos nacionales del Reino Unido generaran formas alternativas de investigación e interpretación, trabajando en colaboración con grupos pertenecientes a las comunidades locales (*Object Journeys*, s.f.). Con ello, el interés de este proyecto de investigación e innovación educativa se basaba en la puesta en práctica y la evaluación de nuevas metodologías de participación y la experimentación con nuevos enfoques de desarrollo social liderados por la comunidad. El proyecto estaba compuesto por actividades dirigidas a diferentes colectivos o comunidades y se basó en el compromiso comunitario y social, la práctica colaborativa y participativa,

favoreciendo un enriquecedor intercambio de conocimientos y experiencias de las personas de estas diferentes comunidades. Las instituciones museísticas implicadas en el proyecto fueron: British Museum, Manchester Museum, Leicester Museums and Galleries y Brighton Museum and Art Gallery.

En el primer proyecto de *Object Journeys*, que se puso en marcha en el British Museum en 2015/2016, el equipo educativo del museo trabajó con diez jóvenes de la comunidad somalí de Londres para investigar sobre los objetos de las colecciones somalíes del British, con el objetivo de descubrir nuevos conocimientos y ofrecer nuevas narrativas en el museo. Las actividades comprendían desde explorar e investigar los objetos en las salas, almacenes y archivos del museo, hasta la lluvia de ideas sobre posibles temas para las exposiciones temporales, la creación de cuentas en diferentes redes sociales, etc. Se trata de un proyecto dirigido a comunidades que están poco visibilizadas en los espacios culturales, a pesar de que las colecciones de estos museos cuentan con un considerable porcentaje entre sus fondos de piezas procedentes de estas culturas. Al otorgarles voz, los museos crecen en conocimiento y en perspectivas plurales y múltiples. En los siguientes años se abordaron artefactos de África, Oceanía y América del Sur.

En nuestro país, merece especial atención la remodelación total realizada por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía con el objetivo de “decolorizar la mirada, no observar las obras desde un punto de vista tradicional”, en palabras de su director, Manuel Borja-Villel (RTVE, 2021).

#### 2.2.2.2. ¿Una gota en el océano? El potencial didáctico de las micronarrativas para visibilizar la otredad desde el museo local

La investigación sobre los museos locales no dispone de un marco teórico abundante hasta el momento, derivado de la falta de reconocimiento sobre la importancia y su papel esencial en la construcción de la ciudadanía y su relación con su entorno más cercano. No en vano, Santacana y Llonch titulaban *Museo local. La cenicienta de la cultura* (2008) a su estudio sobre esta tipología de museos, afirmando que “es preciso y urgente que se le dote del aparato teórico necesario, pero su principal problema es la falta de inversión a causa de la poca fe de las administraciones en su misión, en su tarea ciudadana” (p. 13). Santacana y Llonch sientan las bases para la construcción de un cuerpo teórico y reivindican al museo local como uno de los espacios culturales con más potencial, a pesar de su falta de presupuestos y de prestigio académico, proponiendo soluciones prácticas para su renovación, tanto en sus colecciones y exposiciones, como en sus formas de intervención didáctica.

Los museos locales, cuando son públicos, presentan una característica que condiciona su existencia: están sujetos a la imagen ideológica del partido político que ocupa en cada momento la corporación municipal de su localidad. Numerosos nacen en un momento de efervescencia presupuestaria, de ilusorios proyectos culturales, que, pasado un tiempo, quedan diluidos y abandonados en una situación de marginalidad y precariedad.

Entre las funciones propias del museo local, se cuenta la de forjar las identidades locales atendiendo a la interpretación de la historia, el paisaje, los usos y costumbres, etc.; también la función turística, como centro de interpretación del territorio; y, por supuesto, la función educativa, que Santacana y Llonch (2008) argumentan de manera teórica y práctica basándose en la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012).

Los autores exponen que los museos locales han sido denostados tradicionalmente por ser espacios propios de la llamada “cultura de campanario”, término peyorativo empleado desde la Academia para referirse a las investigaciones sobre la historia local, desarrollada por aquellos aficionados que fundaron la mayoría de los museos locales movidos por su pasión por la historia local, pero sin rigor, llevados por lo anecdótico.

Sin embargo, para Santacana y Llonch (2008), es el momento de analizar la trascendencia y significado de la historia local y, por ende, de los museos locales, desde los parámetros de la microhistoria, defendiendo que es desde lo local, desde “donde se puede analizar el tejido profundo del pasado” (p. 91), pues “las grandes síntesis de la historia, si no se apoyan en los ejemplos de la historia local, de la microhistoria, corren el riesgo de transformarse en esquemas huecos, sin fundamento ni base, carentes de toda veracidad” (p. 92). Los autores establecen que la microhistoria “consiste, pues, en colocar la lupa de aumento sobre la sociedad y estudiar en profundidad un elemento de la misma; es un sondeo al estilo de los geólogos con el fin de conocer de cerca las capas profundas, sus elementos constitutivos, lo que no se ve fácilmente” (p. 93). La rigurosidad científica no está vinculada a la escala del ámbito de estudio en la investigación sobre la historia, sino a los interrogantes que se formulen sobre los artefactos museísticos.

La conceptualización de la cotidianidad como tejido común del presente y el pasado es la premisa en la que se apoyan las corrientes científicas europeas sobre la investigación en la microhistoria: “solo conoceremos el pasado si descendemos a lo más pequeño y cotidiano de la vida” (p. 93). En tal sentido, el museo local se presenta como un laboratorio inestimable para abordar la microhistoria, forjando identidades locales y explicando los procesos de transformación de la localidad, sus causas y consecuencias. A este respecto, Santacana y Llonch (2008) realizan una importante propuesta que nos ayuda a

entender de qué modo los museos locales pueden conformar espacios muy útiles para el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, mediante el abordaje de temas comunes entre el pasado y el presente, esto es, cuestiones sociales candentes:

(...) las exposiciones han de partir, en la medida de lo posible, de las necesidades de la propia localidad. En efecto, una exposición no tiene por qué ser siempre la respuesta a una demanda, pero cuando haya una demanda, una necesidad, el museo local no debería dejar pasar la oportunidad para satisfacerla. Así, problemas como el crecimiento desordenado, la carencia de viviendas, la violencia de género, la calidad de las aguas, la precariedad del transporte público, la calidad de la sanidad o de la educación, el encarecimiento de la vida, la calidad de la información, los sistemas de confort, la seguridad ciudadana, etcétera, deberían ser, también, problemas susceptibles de ser tratados por el museo local, ya que no hay ninguno de estos problemas que no posea antecedentes en la historia de las comunidades humanas. (p.110)

En la propuesta de los autores, el tratamiento de estas cuestiones sociales candentes debe hacerse implicando a la ciudadanía, empleando su memoria, sus ideas, sus reflexiones e inquietudes, en la confección de los contenidos a exponer; y siempre entendiendo como objetivo de la interpretación de los artefactos, no “informar ni instruir”, sino “emocionar, pensar o provocar” (p. 112).

### **2.2.3. Las narrativas museísticas de los artefactos**

#### **2.2.3.1. ¿Qué nos cuentan las narrativas de los artefactos museísticos?**

La denominación “artefacto cultural” ha experimentado un creciente desarrollo en las últimas décadas, debido a la necesidad de los estudios

culturales, “ante el profundo cuestionamiento al que ha sido sometida la noción de obra de arte y su problemática distinción respecto a otros productos culturales” de acudir “a una denominación alternativa, más comprehensiva para sus objetos” (Isava, 2009, p. 439). A pesar de que aún no se ha concretado una definición efectiva, Isava (2009) realiza una aproximación al concepto en el contexto teórico y analítico, comenzando por su origen etimológico:

La palabra “artefacto” es, claro está, la composición de las palabras “arte” y “facto”, es decir, aquello que es hecho (*facto*) con arte. [...] proviene de la palabra *ars*, en latín, que es a su vez la traducción de la palabra griega *téchne*, de la que proviene la palabra “técnica” [...] la palabra “artefacto” nombra en realidad todo objeto que es producto de la aplicación de una técnica; es decir, “artefacto” es todo aquello *elaborado, producido* por el ser humano. Esta denominación incluye, por tanto, herramientas, utensilios, formas del vestido, formas del habitar, pero también mitos, modas, refranes e incluso el diseño y las diversas manifestaciones de lo que tradicionalmente se ha llamado arte. Sin embargo, no todo artefacto es objeto de interés en los estudios teóricos [...]. De allí que para hacer la distinción este último recurra a la calificación de “cultural”. (p. 439-440)

El autor incide en que esta calificación de ‘cultural’ se corresponde con el concepto de cultura que reflejan investigaciones como la de Auyero y Benzecry (2002), de quienes recoge que cultura se define como: “un repertorio históricamente estructurado, un conjunto de estilos, habilidades y esquemas que, incorporados en los sujetos, son utilizados (de manera más o menos consciente) para organizar sus prácticas, tanto individuales como colectivas” (Auyero y Benzecry, 2002, p. 35), siendo en el desarrollo de estas prácticas donde se genera la producción de los artefactos culturales.

Isava (2009) plantea que, si bien Anderson (2006) había expuesto las claves para comprender los artefactos culturales: “to understand them properly we need to consider carefully how they have come into historical being, in what ways their meanings have changed over time, and why, today, they command such profound emotional legitimacy” (p. 4); no solo es suficiente con “entenderlos adecuadamente”, más bien es necesario contextualizarlos en el complejo tejido de significados que supone una cultura y nos permiten conocer sus cambios, cuestionarla, revisarla y transformarla.

Para Hooper-Greenhill (2000), los objetos que conforman las colecciones de los museos constituyen metáforas con un enorme potencial de representación que reflejan los pensamientos y creencias del periodo histórico que los ha generado. Al ser exhibidos en los museos, los significados de los artefactos museísticos se alteran desde el mismo momento que cambia su contexto original, pues, junto a la función original con la que fueron concebidos, en el museo se convierten en símbolos de la esencia de vidas y sociedades pasadas. Bajo tales circunstancias, los artefactos museísticos son signos inscritos en la memoria cultural, constructores de significado, que materializan, concretan, representan y simbolizan ideas, recuerdos y memorias; son medios que transportan significados en diferentes contextos, incluso, atravesando épocas históricas y culturas. Son signos culturales que, aunque en origen estén desconectados, en los museos, son conectados para comunicar sus significados individual y colectivamente, encarnando distintos patrones de pensamiento, actitudes y creencias que estructuran la sociedad pasada. A través del proceso museográfico, son capaces de captar ideas abstractas, facilitando la verbalización del pensamiento y movilizándolo la reflexión sobre el conocimiento.

La autora señala que el despliegue del concepto de cultura visual en los museos es generado por la aplicación de las teorías de los estudios culturales y sociales a las colecciones museísticas, que promueven la ampliación de lo que

consideramos como artefactos culturales no solo a todos aquellos objetos y prácticas de significación y representación que se han incluido tradicionalmente dentro de la historia del arte (pintura, escultura, arquitectura), sino también a otros medios visuales, como son la publicidad, las fotografías familiares, la televisión y el cine, que tradicionalmente se incluyen dentro de los estudios mediáticos y que, de manera convencional estarían fuera de los parámetros de la cultura visual:

All objects that are exhibited within museums and galleries may legitimately be regarded as visual media; all those within museum collections, whether currently on display or not, are there as potential or actual signs or symbols, or as resources for visual communication and learning. Any artefact, specimen, or object within a museum collection plays its part in the complex processes of bringing to visibility, of making visible, of constructing visual meaning, and is therefore subject to analysis as part of visual culture.

The broad range of two-and three-dimensional artefacts that can be found today in museum collections can be analysed in relation to the ways in which they are used today. However, very many of these collections were assembled many years ago; the analysis of what is seen and known today must encompass the dimension of time. Objects in museum collections may embody the ideas and values of past social formations. In analysing the interpretation of visual culture during the present day, it will be important to consider how far, and in which dimensions, past interpretations, past understandings, are still being circulated. (Hooper-Greenhill, 2000, p. 4).

De tal manera, los artefactos culturales contenidos en los museos, sobre los que se construyen las narrativas históricas y artísticas de una sociedad,

pueden considerarse como textos verbales -como los documentos históricos-, o visuales -como obras pictóricas, escultóricas o cartográficas-.

Por ejemplo, en el caso de los mapas, como transcripciones gráficas de la comprensión del territorio de cada cultura, éstos se sitúan en ambas dimensiones del texto, tanto verbal como visual. De hecho, la cartografía se ha servido tradicionalmente de recursos propiamente artísticos, “tanto de tipo técnico -lavados, sombreados, claroscuros, tramas...-, como iconográficos -figuración naturalista y alegórica, elementos simbólicos...- y decorativos -ornamento icónico, geométrico y caligráfico...-” (Muñoz Corbalán, 2015, p. 63).

Si bien la cartografía ha sido empleada tradicionalmente como recurso visual que complementaba e ilustraba las publicaciones de investigaciones históricas; a partir de 1980, Brian Harley, promotor de la cartografía crítica, publicaba en sus ensayos su propuesta para establecer los principios teóricos de la llamada “filosofía cartográfica”. En ellos aborda la epistemología de la disciplina uniendo el enfoque deconstructivo de Jaques Derrida, el análisis del discurso de Michel Foucault y los tres niveles de significado en las obras de arte de Erwin Panofsky. Este planteamiento de cambio epistemológico se establece especialmente en su ensayo *Hacia una deconstrucción del mapa* (Harley, 1989/2005), donde profundiza en las técnicas de deconstrucción de los mapas y de la retórica que éstos presentan; y en contraposición a la idea positivista que entiende la cartografía como una ciencia objetiva y neutral, defiende que “al tiempo que el mapa nunca es la realidad, de cierta manera contribuye a crear una realidad diferente” (Harley, 2005, p. 206). Propone, así, la definición de mapa con una doble vertiente, texto e imagen, estableciendo que:

Texto es una metáfora mejor para los mapas que la del reflejo de la naturaleza. Los mapas son textos culturales. Al aceptar su textualidad podemos abarcar diversas posibilidades interpretativas. [...] Más que

trabajar con una ciencia formal de comunicación o con una secuencia de procesos técnicos, dirigimos nuestro interés a una historia y una antropología de la imagen, y aprendemos a reconocer las cualidades narrativas de la representación cartográfica, así como su exigencia de ofrecer una imagen sincrónica del mundo. Es más, es probable que todo esto lleve a un rechazo de la neutralidad de los mapas en la medida en que lleguemos a definir sus intenciones más que el aspecto literal de la representación, y comencemos a aceptar las consecuencias sociales de las prácticas cartográficas. [...]. La deconstrucción, como un análisis del discurso en general, exige una lectura más detallada y profunda del texto cartográfico de lo que ha sido la práctica general en la cartografía y en la historia de la cartografía. Puede considerarse como una búsqueda de significados alternativos. (Harley, 2005, p. 196)

Con estas palabras, traza el significado de los mapas como artefactos culturales que dan forma a la idea del mundo de la sociedad que los ha creado. Tales aseveraciones se desarrollan, a su vez, en su ensayo más conocido, *Mapas, conocimiento y poder*, donde analiza los mapas como un lenguaje visual que se configura como un tipo de discurso, una forma manipulada de conocimiento sometida al poder político: “Tanto a través de su contenido como de sus formas de representación, el trazado y el uso de los mapas han sido influidos por la ideología. No obstante, estos mecanismos sólo pueden comprenderse en situaciones históricas específicas” (Harley, 2005, p. 110).

Por supuesto, dentro del ejercicio de la deconstrucción, se sitúa una de las dimensiones más trascendentes del papel de los museos, la interpretación de los artefactos museísticos. Por medio de la articulación museográfica que agrupa una selección de estos artefactos con un orden estipulado, tanto en las exposiciones temporales como en las exhibiciones permanentes de los museos, junto a los soportes didácticos que las complementan, se establece un proceso de

comunicación y de creación de significado. Esto supone la creación del conocimiento y la construcción de la memoria, considerando, además, que los mensajes que emiten los museos suelen recibirse como información validada por su atribuido carácter de autoridad en la creación y difusión de conocimiento.

Durbin, Morris y Wilkinson (1996) señalan que el uso de artefactos museísticos favorece el aprendizaje sobre otros periodos históricos y culturas, el acceso a información no escrita, además de promover la imaginación y la empatía histórica, el aprendizaje activo y el cuestionamiento y planteamiento de hipótesis estimulando la curiosidad y la motivación.

Para Prats y Santacana (2011), las fuentes primarias – que pueden ser materiales, escritas, iconográficas y orales – son el reflejo de la cultura que los generó y aportan información valiosa en todas las dimensiones de esa cultura, de sus creencias, de sus sistemas de producción, de las mentalidades, estereotipos y convenciones sociales, en definitiva, de su contexto histórico.

Fontal (2012) establece que los objetos aportan una característica que los hace idóneos para el aprendizaje; y es que los seres humanos establecemos relaciones con ellos, los dotamos de significado, los convertimos en recuerdos, y aprendemos mediante la experimentación y manipulación de ellos. Su materialidad también los convierte en recursos de aprendizaje fundamentales para las primeras etapas educativas.

De hecho, Santacana y Llonch (2012) señalan al método Montessori y el método Decroly como las bases teóricas de la llamada “didáctica del objeto”. Llonch y Parisi (2016) resumen los argumentos didácticos a favor de enseñar con los objetos que Santacana y Llonch (2012) desarrollaban en su *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Son los siguientes:

- Fijan la imagen del concepto: los objetos se pueden observar desde múltiples perspectivas y por ello permiten relacionar la imagen del objeto con el concepto que se quiere trabajar. Además, el objeto actúa como un elemento de referencia, permitiendo que el alumno se exprese mejor.
- Atraen la atención del alumnado, pues se sienten atraídos por la posibilidad de trabajar mediante un soporte material. Más aún cuando este soporte no es fácilmente reconocible por los alumnos y permite la introducción de cuestiones enigmáticas acerca del objeto.
- Permiten trabajar el método hipotético-deductivo que permite ir de lo general a lo particular.
- También permiten trabajar el método inductivo, llegar de lo particular a lo general mediante inducciones.
- El uso de objetos provoca situaciones empáticas y fomenta la imaginación.
- Son inclusores de la mente, por tanto, son útiles para que los alumnos vinculen la nueva información a la ya existente en su estructura cognitiva.
- Activan la mente de tal manera que al recurrir a un objeto se activa una cadena de conceptos relacionados al objeto, lo cual permite establecer una secuencia entre el objeto y el sistema conceptual.
- Son un soporte real, lo cual es muy importante en el contexto en que nos encontramos, donde la virtualidad empieza a sobresalir por encima de la materialidad. (p. 114-115)

Resulta esclarecedora la consideración que, en relación con los parámetros del aprendizaje significativo, realizan Santacana y Llonch (2012) de los objetos

como inclusores de la mente, con la que se posibilita que el alumnado vaya tejiendo “una densa red de conceptos” (p. 29). Una vertiente de la didáctica del objeto que, según los autores, está por desarrollar:

Se suelen llamar *inclusores* los conceptos que ya existen en la estructura cognitiva de las personas y que les permiten aprender nueva información. Cuando aprendemos algo de manera significativa, los inclusores de nuestra mente nos sirven de enlace entre lo que sabíamos y el nuevo concepto, incorporándolo en la mente, al tiempo que se modifica el concepto antiguo. El aprendizaje significativo consistiría, pues, en un proceso continuado de inclusión, esto es, de crecimiento, elaboración y modificación de los conceptos inclusores causado por la incorporación de nuevos conceptos. Cuantos más inclusores tiene la mente, más fácil resulta incorporar nuevos conceptos. Así, la mente es como una red a la cual se le van engarzando elementos ;cuantos más hay, más densa es la red y, por tanto, más conceptos se le agregan. Dicho de otro modo, cuanto más se sabe, mejor se aprende. De todo ello se desprende que el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos, más que como un proceso de simple copiado de contenidos. (Santacana y Llonch, 2012, p. 28)

Por otra parte, la didáctica del objeto mediante su método de interrogantes e hipótesis, posibilita el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, mediante el ejercicio de la indagación y el descubrimiento (Prats y Santacana, 2011b). La propia materialidad de los objetos permite que sean analizados fijándonos en cada una de sus facetas y detalles. Según Santacana y Llonch (2012), “el análisis debe ser sistemático y pasa por analizar el objeto desde el punto de vista morfológico, funcional, técnico, económico, sociológico, estético e histórico-cultural”. Los interrogantes a los que corresponde cada uno de estos puntos de vista son sintetizados por Llonch y Parisi (2016) en la siguiente tabla:

**Tabla 3**

*Perspectivas de análisis de los objetos*

TIPO DE ANÁLISIS	INTERROGANTE
<b>Morfológico</b>	¿Cómo es? ¿Es simple o complejo? ¿Qué partes lo componen?
<b>Funcional</b>	¿Cómo funciona y para qué sirve? ¿A qué necesidad responde?
<b>Técnico</b>	¿Cómo se ha fabricado? ¿Qué técnicas de fabricación se han aplicado? ¿Qué nivel tecnológico tiene la sociedad que lo ha fabricado?
<b>Económico</b>	¿Cuál es el coste de su fabricación?
<b>Sociológico</b>	¿A quién va destinado?
<b>Estético</b>	¿Qué cánones estéticos sigue (si los sigue)?
<b>Histórico-cultural</b>	¿Por qué razones históricas y en qué contexto surgió?

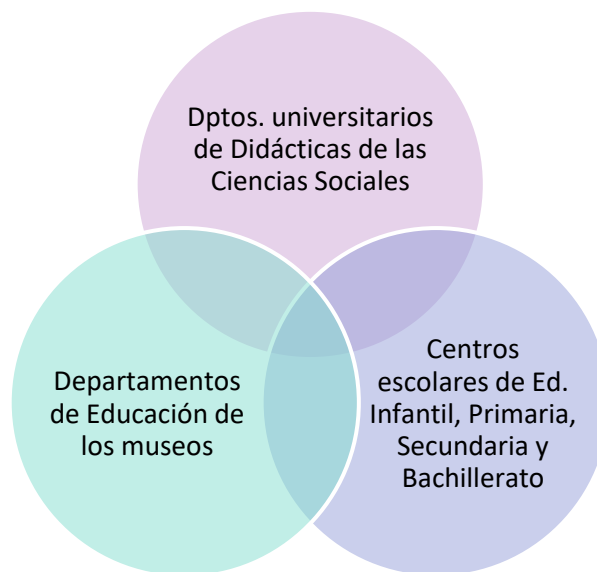
Fuente: Llonch y Parisi (2016)

#### 2.2.4. El trinomio Universidad-Museo-Escuela

La transferencia de los resultados de las investigaciones del área de Didáctica de Ciencias Sociales sobre educación patrimonial (Chaves, 2021b) a la práctica educativa de los centros escolares nace del establecimiento de espacios educativos compartidos y contruidos sobre el interés común de las tres partes del trinomio compuesto por: los departamentos universitarios, los centros educativos y los departamentos de educación de los museos. Este interés común en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes ha generado una fundamental interconexión y colaboración mutua.

#### Mapa conceptual 1

*Trinomio para el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales*



Fuente: Adaptación de Blanco, C., y de los Reyes, J. L. (2017).

Por una parte, los Departamentos de Educación de los museos diseñan sus programas de actividades dirigidos expresamente a las visitas escolares. La aportación que brindan las visitas a los museos, como recurso didáctico, al aprendizaje desarrollado en los centros educativos ha propiciado una "gran expansión del espacio escolar fuera de las cuatro paredes del aula" (Blanco y de

los Reyes, 2009, p. 7), constituyendo un buen instrumento para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre las ciencias sociales en todos los niveles educativos. Las investigaciones que han abordado el estudio de estas visitas escolares (Benejam, 2003; Cooper, 2002; De los Reyes, 2016; Escribano y Molina, 2015; Gilbert and Priest, 2001; Huerta, 2010; Miralles y Rivero, 2012; Molina, 2011; Serota, 2009; Wass, 1992) han señalado los beneficios de vincular al alumnado con las fuentes primarias por sus posibilidades para la investigación, la exploración y el aprendizaje práctico. Por todo ello, es evidente que los museos ofrecen un espacio idóneo para el aprendizaje en la etapa de Educación Primaria por sus posibilidades para la experimentación y el aprendizaje vivencial y sensorial. No obstante, se observa que la literatura científica desarrollada está en su mayoría dedicada al estudio de la Educación Secundaria y Bachillerato, existiendo también, aunque en menor número, investigaciones sobre Educación Primaria.

Huerta (2011) entiende el potencial didáctico de la relación museo-escuela como un medio de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los ámbitos de la educación formal (escuela) y no formal (museo) se complementan y fortalecen mutuamente. Por su parte, Almagro (2020) asumiendo esta idea del potencial didáctico que ofrece la sinergia entre museo y escuela, da un paso más ahondando en la importancia de su papel en la educación de una ciudadanía global y como agente del cambio social:

Para avanzar y dejar atrás esta percepción que desvincula sendos espacios –museo y escuela-, entendemos que ambas son dos instituciones con una finalidad en común muy potente, que reside en educar a la ciudadanía de un mundo global y heterogéneo, para que sean personas activas y partícipes en y de una sociedad formalmente democrática. En este sentido, consideramos que buena parte de esta ardua labor recae en el profesorado y el personal del museo, pues ambos tienen que manejar el conocimiento

científico y relacionarlo con los diversos elementos del mundo social, a saber: los espacios en los que han tenido lugar unos fenómenos sociales; la secuencia temporal de los mismos; o sus causas y consecuencias sociales, económicas, políticas y culturales, entre otras cuestiones. En definitiva, se trata de anexionar el contenido que se trabaja en las aulas con la necesaria reconstrucción de la memoria histórica (y, por consiguiente, del mundo en el que vivimos) en la que nos sitúa el museo, con la finalidad de establecer los mimbres para que, tanto la escuela como el propio museo, se conviertan en lugares por y para la transformación social. (p. 180)

De hecho, y en la misma línea, la Orden del 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, integra dentro del área de las Ciencias Sociales el patrimonio cultural como vehículo para la construcción de las identidades, el respeto intercultural y la justicia social:

Los objetivos de la educación primaria en el área de Ciencias sociales tendrán una relación directa y complementaria con los de las áreas de Valores cívicos y Educación para la ciudadanía y contribuirán a desarrollar en el alumnado los saberes, las capacidades, hábitos y valores, que les permitan desarrollar confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal y espíritu emprendedor, sin olvidar la importancia de aprender a planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Los alumnos deben fortalecer el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, así como asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, desde el respeto a los valores recogidos en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía para Andalucía. (Orden del 17 de marzo de 2015, p. 73)

Así, de entre los objetivos recogidos en el currículum de la comunidad andaluza para el área de Ciencias Sociales, el séptimo vincula la comprensión de las manifestaciones culturales con el reconocimiento y respeto de la diversidad; junto al noveno, que está orientado a la construcción de la identidad histórica, social y cultural; y el décimo, a la apreciación del patrimonio y los museos:

O.CS.7. Comprender, valorar y disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de nuestra comunidad autónoma, así como de España y la Unión Europea, reconociendo y respetando las diferencias entre personas, a partir del conocimiento de la diversidad de factores geográficos, sociales económicos o culturales que definen los rasgos propios de cada población y sus variables demográficas; para ello será de gran ayuda el estudio de la realidad de Andalucía como lugar de encuentro de culturas.

(...)

O.CS.9. Descubrir y construir la propia identidad histórica, social y cultural a través de hechos relevantes de la historia de Andalucía y España en los diferentes periodos y etapas históricas: Prehistórica, Clásica y Medieval, de los Descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo contemporáneo, situándolos en el contexto en el que se han producido y describiendo las principales características de cada época.

O.CS.10. Despertar la curiosidad y el interés por aprender y conocer las formas de vida del pasado valorando la importancia de monumentos, museos y restos históricos como fuentes y espacios, mostrando una actitud de respeto con su entorno y cultura, adoptando responsabilidades de conservación de su herencia cultural a nivel de localidad, de comunidad Autónoma, de España y de Europa. (p. 78-79)

De todo lo expuesto se desprende la necesidad de que el futuro profesorado de Educación Primaria conozca los contenidos presentes en los discursos de los museos, tanto locales como globales. Las visitas a los museos representan una oportunidad de participación activa de niños y niñas en la cultura, y ofrecen unas posibilidades idóneas para el aprendizaje. Marrades (2016) explica sobre el potencial de los museos para el alumnado de Educación Infantil lo siguiente:

Es fundamental que desde los museos se enseñe a experimentar, a emocionarse, a mirar los objetos visuales y a desentrañar su mensaje. No es lo mismo ver imágenes en un libro que contemplarlas en un museo donde se puede observar el tamaño, las texturas, los colores y las características particulares de cada objeto visual. Para el alumnado de Infantil, visitar el museo en compañía de los educadores, resulta siempre una experiencia enriquecedora, estimulante y generadora de conocimiento en un espacio arquitectónico envolvente, radicalmente opuesto a su escala vital y a diferente a su entorno cotidiano. (p. 30)

La autora profundiza en el papel clave de las maestras y de los maestros para que tal potencial se desenvuelva con éxito, estableciendo que:

(...) los maestros son los que tienen que dar el primer paso para conducir a su alumnado a la experiencia estética y al aprendizaje artístico que supone visitar un museo. Ellos son los que tienen que motivar y estimular a su alumnado para que la visita al museo resulte satisfactoria y que de ella se obtenga un aprendizaje significativo. Por otra parte, el arte y la educación artística son un puente para otro tipo de educación como puede ser la del medio o sociocultural (...). (p. 30)

Retomando estas últimas palabras, los museos se presentan, no solo como lugares idóneos para el desarrollo de la educación artística y estética, sino que,

en unión con las escuelas y en conexión con el currículum de Educación Primaria, constituyen un espacio de convergencia entre la educación formal y no formal con notables potencialidades para lograr la educación ciudadana y el cambio social (Calaf y Fontal, 2010).

Y esto ocurre de manera muy poderosa en la etapa de Educación Primaria, al tratarse de una etapa donde el alumnado presenta, de manera general ausencia de contaminación de prejuicios y estereotipos sociales. Por supuesto, no carecen de ellos, pero se encuentran en un proceso de descubrimiento y construcción inicial de sus concepciones de la sociedad. Así, como Orellana (2005) explica: “Un niño cuando mira, mira desde un lugar donde los preconceptos y conceptos no son barreras para determinar pautas culturales o sociales, el niño observa, contempla y absorbe esa experiencia como algo nuevo, algo extraordinario en un lugar extraordinario” (p. 173).

Esto convierte a la Educación Primaria en una etapa idónea para trabajar cuestiones de la educación ciudadana, y a los museos, siguiendo el currículum legislativo de esta etapa, en espacios con grandes posibilidades para el desarrollo de competencias fundamentales, a través del conocimiento del medio social y cultural, pues, como reflexiona Reynoso (2013): “Lo que cada individuo se lleva de su visita al museo se incorpora a su red de informaciones, ideas, experiencias y conocimientos sobre el medio en el que vive reforzando lo que ya se sabe y proporcionando nuevos elementos para una comprensión más profunda” (p. 23). Todo ello contribuye decisivamente a la idea de ciudadanía que va tomando forma en la conceptualización social de niños y niñas.

Todo ello demuestra aún más la necesidad de formar al futuro profesorado de esta etapa para desarrollar una relación museo-escuela mucho más consolidada, proporcionándoles conocimientos sobre las posibilidades de los museos para la educación ciudadana del alumnado de Educación Primaria,

así como dotándoles de competencias críticas sobre las desigualdades sociales reflejadas en los discursos museísticos hegemónicos.

Por ello, y en cuanto al área de Didáctica de las Ciencias Sociales de los departamentos universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación, ésta mantiene una necesaria relación con los centros escolares, indispensable para la formación del profesorado, por una parte, a través del prácticum que habilita al alumnado para la docencia y, por otra, como objetivo de la investigación universitaria, además de funcionando como “tejido vivo de la sociedad donde la universidad recoja el pulso y las necesidades que se demandan de ella” (Blanco y de los Reyes, 2009, p. 7). En esta línea, y dentro de las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, los museos constituyen un espacio idóneo que posibilita al futuro profesorado “experimentar e investigar en la didáctica de las Ciencias Sociales del siglo XXI” (p. 7).

La introducción de una instrucción sobre el potencial educativo de la didáctica desarrollada en los museos en la formación inicial del profesorado es fundamental para que la relación museo-escuela se desenvuelva desde una perspectiva integradora de la otredad. Esta formación es fundamental, no solo para que, en su futuro ejercicio docente desde las aulas el profesorado conceda a los museos el potencial didáctico que ofrecen, sino, como recuerdan Blanco y de los Reyes (2009), también desde su posible desarrollo profesional dentro de los departamentos de Educación de los museos:

Si en la formación inicial universitaria los profesores reciben ya una instrucción museística básica –técnicas y estrategias elementales de la visita didáctica– la necesidad de una mayor especialización es demandada tanto desde los centros escolares como por las áreas educativas de los museos. Parece obvio que para su aprovechamiento didáctico se requieren profesores bien formados que conduzcan a sus alumnos en un aprendizaje

significativo por las colecciones expuestas. Es obligado reseñar también la posibilidad de una interesante salida profesional de los estudiantes de profesorado cuyo ámbito de trabajo no serían sólo las aulas sino las áreas educativas de los numerosos museos que tienen como visitante tipo al escolar. (p. 7)

Para ello, el futuro profesorado de Educación Primaria en formación inicial debe enfrentarse a las formas dominantes de narrativa visual y desarrollar la capacidad de leerlas a través de la comprensión de que los artefactos museísticos van adquiriendo significados diferentes en cada periodo. Como afirma Levenson (2014), si no se desarrolla esta capacidad crítica en nuestros/as estudiantes, corremos el riesgo de mantener intacta, incuestionable e inalterable la macronarrativa de la historia del arte occidental.

## 2.3. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE LAS NARRATIVAS HISTÓRICO-ARTÍSTICAS

### 2.3.1. Las narrativas como punto de partida

El psicólogo Jerome Bruner, en su obra *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva* (1990) analizó profundamente el significado de la narrativa y su papel fundamental en la creación e interpretación de la cultura. Bruner define dos características propias de la narrativa que se relacionan directamente con la actividad didáctica ejercida en las aulas y los museos. En primer lugar, su vinculación con la forma en que los seres humanos aprendemos, pues somos narradores y narradoras naturales, dotamos de sentido al mundo y a nosotros/as mismos/as a través de las narraciones. Adquirimos el lenguaje desde la infancia de una forma narrativa, creando un hábito que persiste en la edad adulta como

instrumento primario para crear significado, lo que implica que la información estructurada en narrativas es más fácil de recordar (Bedford, 2001, Bruner, 1990).

En segundo lugar, el hecho de que las narrativas tienen un punto de vista, para Bruner (1990), implica que tratan del canon, de lo hegemónico, y a la vez, de lo contra-hegemónico. La resolución de los conflictos que generan las narrativas dan forma a nuestros valores, puesto que cada conflicto puede representar algo mucho más amplio. Por ejemplo, en su opinión, la historia de la fatídica campaña rusa de Napoleón puede interpretarse como una narración sobre la tragedia de la ambición desmedida.

Egan (1986 y 1988) explora el poder de las narrativas desde la educación y el desarrollo curricular. Para el autor, las narrativas constituyen una excelente herramienta didáctica porque actúan como conectores que activan la imaginación y proporcionan sentido a aquello que se aprende facilitando, además, su memorización.

La característica fundamental que define la eficacia de las narrativas es su capacidad para involucrarnos afectivamente. Egan describe entre los mecanismos narrativos que hacen esto posible, la estructura narrativa que se define por el planteamiento de un conflicto en su inicio, por lo general de opuestos binarios (bueno y malo, amor y odio), un desarrollo en el nudo, y una conclusión o resolución final del conflicto. La clave de la implicación que genera el uso didáctico con las narrativas, para Egan (1988), se sitúa en el compromiso afectivo: “The first element, then, will be to identify what is potentially affectively engaging about what we wish to teach” (p. 5).

Por otra parte, Egan (1989) analiza el uso de los conceptos abstractos binarios en la estructura de las narrativas más consolidadas de nuestra cultura, y lo ejemplifica de la siguiente forma:

If we examine the structure of the classical fairy stories their most evident feature is that they are built on simple but powerful abstract concepts like good/bad, security/fear, courage/cowardice, and so on. The content of such stories is often quite remote from anything the child has experienced, but that content is made accessible and meaningful by being articulated on basic abstract concepts to which young children have direct access. (...)

If we tell the story of Robin Hood and the Sheriff of Nottingham to young children or take them to see the film Star Wars, we presuppose that they understand concepts of oppression, resentment, and revolt. Without such understanding the stories would be meaningless; it is such abstract concepts that provide their coherence and meaning. (pp. 16-17)

Egan (1988), además, encuentra la labor docente como un ejercicio narrativo intrínseco y apuesta por la introducción del potencial de las narrativas, tanto por su capacidad para implicar al alumnado como para el desarrollo de la memorización, para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Teachers are our story tellers. In our complex culture that is a more complex task than in typical oral cultures, but should be honoured even more so as a result. I think the addition to the teacher's professional equipment of some such planning framework that draws on the power of the story might contribute to successful learning in the classroom. (p. 7)

El uso de la narrativa con fines didácticos es una estrategia idónea para el desarrollo del "museo constructivista", donde se produce el verdadero aprendizaje, cargado de significado (Hein, 1998). Para Bedford (2001), las narrativas son, en gran medida, el elemento clave de los museos, puesto que los propios museos son narradores de historias. La autora establece que las

narrativas son el núcleo de aquello que debe conservarse en los museos, y expone que:

It makes sense that storytelling is appropriate to the work of a museum for museums are storytellers. They exist because once upon a time some person or group believed there was a story worth telling, over and over, for generations to come (p. 33).

Aunque no de manera intencionada, al afirmar que los museos existen porque una vez alguien consideró que había una historia que merecía la pena contar, una y otra vez, para las generaciones futuras, la autora refuerza la idea del canon que se ha aplicado históricamente en la selección de aquello que merecía ser contado y conservado.

### **2.3.2. La investigación narrativa decolonial para el reconocimiento de la otredad**

Los movimientos sociales de las décadas de 1970 y 1980, principalmente el feminismo, se establecen como los orígenes de la investigación narrativa, promotora de nuevas formas de conocimiento en las que se incluyen las experiencias y las emociones, y de un relato no hegemónico o patriarcal.

Los estudios sobre la epistemología de la investigación narrativa desde la perspectiva posmoderna de recuperación de la subjetividad han sido desarrollados desde hace tres décadas por Clandinin y Connelly (1992), Connelly y Clandinin (2000), McEwan y Egan (1998), Packwood y Sikes (1996).

La investigación narrativa decolonial consiste en construir un diálogo democrático y crítico que cuestione los diferentes relatos e incorpore aquellos actualmente marginados, con el fin de alcanzar un conocimiento más plural (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019) y cercano al pensamiento contra-

hegemónico y dirigido a la transformación social (Walsh, 2007). Con ello, “es posible hablar de una realidad distinta fruto de una narrativa “otra”, a partir de principios ideológicos, epistemológicos diferentes, que rompan con las hegemonías actuales, del patriarcado, el capitalismo y el pensamiento occidental, positivista y de clase” (Rivas, 2020). Así define Rivas et al. (2020) la necesidad de una perspectiva pedagógica decolonizadora:

Se hace necesario, pues, desde nuestro punto de vista, una decolonización del discurso pedagógico y del relato hegemónico educativo que conflictúe las posiciones de poder desde las que se elaboran. No se trata de buscar un lugar para el pensamiento alternativo, dentro de los marcos de la epistemología colonizadora, tal como se nos muestra demasiado a menudo. Más bien, supone otro modo de hacer, dar nombre, reconceptualizar, reconocer desde la horizontalidad y el proceso de decolonización de pensar-se, pensar-nos, conocer-se, conocer-nos desde categorías propias, no importadas y sutilmente impuestas. Decolonizar, por lo tanto, es un ejercicio, es un hacer, reescribiendo la historia, cuidando la relación, participando en el sentido y los significados conjuntamente (Rivas et al., 2020, p. 51).

Rivas et al. (2020) profundizan, por otra parte, en el papel de la perspectiva pedagógica decolonizadora en la deconstrucción de las narrativas hegemónicas, incidiendo en el diálogo entre lo local y lo global, las macronarrativas y las micronarrativas:

se pone en juego el compromiso con las historias, la sociedad y la educación global y local, desde una perspectiva descolonizadora, es decir, nos situamos en una posición de justicia social con aquellos colectivos y personas vulnerables. [...]Las preguntas serían ¿qué sentido social y político tiene la indagación narrativa? Nos preguntamos por la relación

entre las grandes narrativas y las narrativas locales, situadas en espacios históricos en relación con las vidas cotidianas que ponen en cuestión y desafían un conocimiento hegemónico buscando un espacio que lo cuestione. (pp. 58-59)

La deconstrucción de las narrativas hegemónicas desde la perspectiva decolonial se establece sobre la construcción de nuevas narrativas, aquellas narrativas “otras”, tradicionalmente silenciadas, a través de la acción performativa transformadora que, para Butler (2007), se define como “la acción de actuar desde el discurso, vinculando, de este modo, el relato con la transformación” (Rivas et al., 2020), creando narrativas críticas y empoderadoras que doten de nuevos significados y valores (Denzin, 2001).

Dentro de los procesos de acción performativa, la dramatización se define como un recurso didáctico que permite acceder a comprensiones sobre el mundo profundamente aferradas, provocar emociones subjetivas y confrontar las narrativas hegemónicas.

### **2.3.3. Las narrativas históricas y artísticas como clave para la Didáctica de la Otredad**

#### **2.3.3.1. Las narrativas históricas: las competencias del pensamiento histórico**

La habitual percepción de la enseñanza y aprendizaje de la historia como un ejercicio transmisivo-receptivo, orientado hacia la memorización de datos, hechos y conceptos, se vincula con la idea frecuente del alumnado sobre que esta materia carece de aplicación práctica en su día a día, así como con la confusión tradicional entre los conceptos de historia y pasado. VanSledright (2004) señalaba, en este sentido, que la historia no es sino una construcción, una

interpretación del pasado, en ningún caso, un conocimiento concluso e irrefutable. Por ello, se hacía necesario que el profesorado comenzara a cuestionar las metodologías tradicionales de aprendizaje cognitivo (VanSledright, 2014), y extrajera conclusiones sobre la comprensión histórica de sus estudiantes (VanSledright, 2011).

De tal manera, la renovación de la enseñanza-aprendizaje de la historia se dirige, coincidiendo con el título de la obra de Pierre Vilar (1995), a “enseñar a pensar históricamente”. Esta renovación tiene uno de sus primeros hitos en 1972 desde las Universidades de Leeds y Londres con el proyecto británico *History Project 13-16/School History Project (SHP)*, con el que se emprendía un nuevo modelo de enseñanza de la historia que Domínguez (1987) recoge como “New History”, y que se basaba en la aplicación de la metodología constructivista para desarrollar el pensamiento histórico a través de la superación de la simple memorización por el empleo del propio alumnado de los métodos de investigación histórica sobre las fuentes.

Entre los años 1991 y 1996, Dickinson y Ashby ponen en marcha el proyecto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches, 7-14*) dirigido a analizar los conocimientos procedimentales del pensamiento histórico, los llamados conceptos de segundo orden, presentes en las argumentaciones del alumnado. El proyecto generó un buen número de investigaciones y reflexiones que analizaban competencias históricas como la empatía histórica o el concepto de causalidad (Lee, 2005; Lee y Ashby, 2000; Lee, Dickinson y Ashby, 2004).

También es destacable el proyecto *Youth and History* de la European Standing Conferene of Teachers Association (Euroclio), que se enfocaba hacia la evaluación de la conciencia histórica del alumnado, con un proyecto paralelo en Latinoamérica denominado *Jovenes diante da História* (Cerri y Amézola, 2010).

En Estados Unidos, las investigaciones de Barton y Levstik (2004), Levstik (2008) y VanSledright (2004, 2011) también han profundizado en nuevos enfoques metodológicos de la enseñanza de la historia. Wineburg, en su *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001) reflexiona sobre lo antinatural del pensamiento histórico. Para el autor, es necesario instruir al alumnado en cómo pensar históricamente, puesto que las competencias de pensamiento histórico no son habilidades naturales del pensamiento humano, sino que forman parte de un proceso que se aprende.

En el ámbito canadiense, el proyecto *Historical Thinking Project*, creado por el Centro para el Estudio de la Conciencia Histórica de la Universidad British Columbia, bajo la dirección de Peter Seixas (2006), actualmente sigue vigente promoviendo el aprendizaje histórico (Peck y Seixas, 2008). Como resultado del proyecto, por una parte, Seixas y Morton (2013) establecen la definición de pensamiento histórico como “the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history” (p. 2); esto es, conceptualizan el pensamiento histórico en términos de proceso de interpretación y de producción de narrativas históricas.

Además, a través del proyecto, los autores conciben el establecimiento de los seis conceptos de segundo orden de los que se compone el pensamiento histórico, a cada uno de los cuales se dedica un capítulo de su libro *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013): relevancia histórica, fuentes y pruebas históricas, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2006; Seixas y Morton, 2013). Cada uno de los conceptos, que conforman un conjunto interconectado, se acompaña de una explicación teórica y una guía para su desarrollo completada con ejemplos y actividades prácticas para el aula.

### a) Relevancia histórica

La propia investigación histórica establece la relevancia histórica decidiendo qué es importante conocer del pasado. Obviamente, no es posible conocer todo el pasado, dado su volumen, pero existen determinados hechos y personas que parecen preocupar más a la investigación histórica y que habitualmente corresponden con las macronarrativas históricas.

El concepto de relevancia histórica es fundamentalmente el canon e implica el ejercicio crítico de interrogación sobre qué hechos y personas del pasado merecen ser investigados y preservados para las futuras generaciones. El ámbito político, y no solo la investigación histórica, tiene un papel clave en la determinación de qué es relevante como materia de enseñanza y debe incluirse en el currículum educativo. La historia social ha contribuido positivamente en la inclusión de temas tradicionalmente excluidos (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). En línea con uno de los principios de la historia social, Seixas y Morton (2013) ponen el foco en la necesidad de conectar la vida cotidiana de las personas del pasado con las macronarrativas históricas.

En su estudio sobre la relación entre la construcción de identidades del alumnado y determinadas invisibilidades que se forjan desde la enseñanza de la historia, Marolla (2016) concluye que:

En general, la historia que trabajan tiene relación con temáticas políticas, económicas y bélicas. En tal historia los protagonistas son hombres, generalmente blancos y pertenecientes a los estratos altos de la sociedad. La construcción de la identidad, por tanto, invisibiliza y coarta que las chicas y chicos se encuentren y cuenten con referentes con quienes empatizar. Al trabajar solo con protagonistas hombres poderosos, se generan patrones heteronormativos que proyectan solamente una imagen de las características para el ser hombre y el ser mujer. En tal contexto, los

chicos y chicas están limitados a seguir las pautas e indicaciones para la construcción de sus identidades, tanto por el currículo, como por los protagonistas y la historia con que se trabaja. (p. 428)

Asimismo, Ortega, Marolla y Heras (2021) defienden la necesidad de que las mujeres estén presentes por su relevancia en la articulación integral de la narrativa histórica: “women and their voices in history are not included because of a hegemonic male assimilation or because of their anecdotal or additive appearance, but because of their relevance in the integrated articulation of the historical narrative” (p. 1032).

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

**Tabla 4**

*Orientaciones para la comprensión del concepto ‘relevancia histórica’*

<b>Relevancia histórica</b> <b>¿Cómo decidimos qué es importante aprender sobre el pasado?</b>	
<b>Orientación 1</b>	Los acontecimientos, las personas o los procesos históricos tienen relevancia histórica si han provocado un cambio. Es decir, tuvieron profundas consecuencias, para muchas personas, durante un largo período de tiempo.
<b>Orientación 2</b>	Los acontecimientos, las personas o los procesos históricos tienen relevancia histórica si son reveladores, es decir, si arrojan luz sobre cuestiones duraderas o emergentes de la historia o la vida contemporánea.

<b>Orientación 3</b>	La relevancia histórica se construye. Es decir, los acontecimientos, las personas o los procesos históricos cumplen los criterios de relevancia histórica sólo cuando se demuestra que ocupan un lugar significativo en una narración.
<b>Orientación 4</b>	La relevancia histórica varía a lo largo del tiempo y de un grupo a otro.

Fuente: Seixas y Morton (2013, p. 10)

### **b) Fuentes y pruebas históricas**

Este concepto de segundo orden es uno de los más estrechamente vinculados con el procedimiento metodológico de la investigación histórica (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010). Las fuentes primarias son las herramientas básicas de la investigación histórica, que permiten al alumnado extraer conclusiones propias, mediante el planteamiento de interrogantes e incluso el cuestionamiento de las fuentes secundarias ya construidas sobre las primeras. Así, retomando las reflexiones de VanSledright (2004) sobre la consideración de la historia como una construcción que no debe confundirse con el concepto de pasado, y comprendiendo que este constructo se define por un determinado grado de subjetividad que responde al concreto contexto sociocultural de quien investiga, se subraya la importancia de las fuentes en el proceso de aprendizaje del pensamiento histórico, mediante el ejercicio de encontrar, seleccionar, contextualizar, interpretar y corroborar las fuentes, necesario para la validación de una narrativa histórica.

Si bien los proyectos antes citados del ámbito británico (Lee y Ashby, 1987 y 2000; Lee et al., 1996a 1996b, 1996c, 1997 y 2004; Lee 2005; Lee, Ashby y Dickinson, 2004) y canadiense (Bryant y Clark, 2006) se encaminaron hacia el estudio de las competencias históricas del alumnado en el manejo crítico de las fuentes. Se trata éste de uno de los conceptos de segundo orden más trabajados, no solo dentro del ámbito norteamericano (Lesh, 2011; Vansledright 2002 y 2011; Wineburg, Smith y Breakstone, 2012), sino en las investigaciones españolas (Mora y Ortiz, 2013; Prats, 2010; Prats y Santacana, 2011a, 2011b; Prieto, Gómez y Miralles, 2012), en las que se incide habitualmente en “la necesidad de que el alumno aprenda a simular la labor del historiador y con ello que se familiarice a formular hipótesis, aprender a clasificar y analizar fuentes históricas, el aprendizaje de la causalidad y a iniciarse en la explicación histórica” (Gómez, Ortuño y Molina, 2014, p. 17).

Santisteban (2010) recoge las razones por las que la interpretación de las fuentes históricas primarias tiene un gran valor didáctico (Pagès y Santisteban, 1994; Santisteban y Pagès, 2006):

- a. ayuda a superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- b. permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;
- c. genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible;
- d. presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos;
- e. facilita la motivación del alumnado y esto hace que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;

- f. que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina;
- g. ponen en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;
- h. permite contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y pone en contacto directo al alumnado con el pasado;
- i. facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- j. en el peor de los casos, pueden tener una función de convalidación y de verificación de todo aquello que afirma el manual o el profesorado;
- k. favorece la riqueza de las experiencias, exigen en más de una ocasión el trabajo fuera del aula, en archivos o las visitas a museos, las observaciones directas o el trabajo de campo;
- l. permiten la formación de competencias históricas, ya que pone el acento, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos;
- m. demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la progresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica. (pp. 49-50)

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

### **Tabla 5**

*Orientaciones para la comprensión del concepto ‘fuentes y pruebas históricas’*

## Fuentes

### *¿Cómo sabemos lo que sabemos sobre el pasado?*

<b>Orientación 1</b>	La historia es una interpretación basada en inferencias realizadas a partir de fuentes primarias. Las fuentes primarias pueden ser relatos, pero también pueden ser vestigios, reliquias o registros.
<b>Orientación 2</b>	Plantear buenas preguntas sobre una fuente puede convertirla en una prueba.
<b>Orientación 3</b>	La búsqueda de fuentes habitualmente comienza antes de que se lea una fuente, con preguntas sobre quién la creó y cuándo se creó. Esto implica inferir de la fuente los propósitos, los valores y la visión del mundo del/a autor/a o creador/a, ya sea consciente o inconsciente.
<b>Orientación 4</b>	Una fuente debe analizarse en relación con el contexto de su entorno histórico, esto es, las condiciones y la visión del mundo que prevalecían en la época en cuestión.
<b>Orientación 5</b>	Las inferencias hechas a partir de una fuente nunca pueden sostenerse por sí solas. Siempre hay que corroborarlas y cotejarlas con otras fuentes (primarias o secundarias).

Fuente: Seixas y Morton (2013, p. 10)

### c) Cambio y continuidad

La conciencia histórica se define como la conciencia temporal, esto es, el procedimiento mental que extrae significado de la experiencia temporal al interrelacionar los acontecimientos y procesos del pasado, del presente y del futuro (Seixas, 2004; Pagès y Santisteban, 1999 y 2008), implicando el desarrollo de habilidades de interpretación del tiempo y de la noción sobre el origen del presente en el pasado, así como de los cambios y transformaciones que han derivado en el presente que conocemos.

Aunque la investigación realizada en Alemania sobre la didáctica de la historia no ha contado, por lo general con la repercusión que sí han obtenido las realizadas en el ámbito anglosajón y francés (Valls y Radkau, 1999), se desarrollaron varias corrientes de investigación: las basadas en las teorías crítico-comunicativas, las que se enfocaban desde las teorías del aprendizaje, y las que defendían la vinculación de los métodos de enseñanza con uno de los conceptos del ejercicio de la disciplina histórica, la conciencia histórica.

Rüsen (2001) la definía como la interpretación del pasado, dirigida “a la acción política, la producción cultural, la vida cotidiana o a otras dimensiones de las relaciones humanas” (Santisteban, 2010, p. 41), conducente a la comprensión del presente y la construcción del futuro:

(...) la historia es el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio. (Rüsen, 2001, p. 35)

Sobre la necesidad esencial de esta competencia para el óptimo desarrollo del pensamiento histórico, Santisteban (2010) detalla que la conciencia histórica nos ayuda, por una parte:

a valorar los cambios y las continuidades en el tiempo, los cambios que sucedieron, que suceden en el presente, los que podrían ser, los que deseáramos que fuesen. La comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades del futuro. Si no existiera esta posibilidad el estudio de la historia no tendría sentido. Pero este análisis debe ir más allá de la dicotomía orden/desorden o progreso/decadencia, sobre todo cuando se aplica a realidades culturales diversas. (p. 41)

Y, por otra:

a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de nuestra convivencia. La construcción de la conciencia histórica es aprendizaje del futuro y, a la vez, competencias sociales y ciudadanas para la participación democrática y la intervención social. (p. 43)

De tal manera, Santisteban (2010) vincula la trascendencia del desarrollo de la conciencia histórica orientada hacia el futuro, como habilidad fundamental para la formación de una ciudadanía democrática y futuro más justo.

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

### **Tabla 6**

*Orientaciones para la comprensión del concepto 'cambio y continuidad'*

## Cambio y continuidad

### *¿Cómo podemos dar sentido a los complejos flujos de la historia?*

Orientación 1	La continuidad y el cambio están entrelazados: ambos pueden existir juntos. Las cronologías -la secuencia de los acontecimientos- pueden ser un buen punto de partida.
Orientación 2	El cambio es un proceso, con ritmos y pautas variables. Los puntos de inflexión son momentos en los que el proceso de cambio cambia de dirección o de ritmo.
Orientación 3	El progreso y el declive son evaluaciones generales del cambio a lo largo del tiempo. Dependiendo de los impactos del cambio, el progreso para un grupo de personas puede ser el declive para otro.
Orientación 4	La periodización nos ayuda a organizar nuestro pensamiento sobre la continuidad y el cambio. Se trata de un proceso de interpretación por el que decidimos qué acontecimientos o desarrollos constituyen un periodo de la historia.

Fuente: Seixas y Morton (2013, p. 10)

#### **d) Causas y consecuencias**

La causalidad es un concepto fundamental para la interpretación de la historia, como lo es para la estructura de cualquier narrativa mediante la que

determinadas acciones o procesos conducen a otros. Sobre la necesidad de este concepto para la comprensión histórica, explicaban Seixas y Morton (2013) que: *“Without a sense of causation, sets of eventseven if organized chronologically-become mere disconnected lists”* (p. 6).

Uno de los interrogantes más importantes que plantea la causalidad se establece sobre el grado de influencia de las circunstancias históricas de cada momento en la toma de decisiones de las personas del pasado, así como en las consecuencias derivadas de tales decisiones. Por otra parte, las causas no constituyen fragmentos de acontecimientos o procesos lineales, sino que forman parte de una compleja retícula de procesos simultáneos, de los cuales, no todos señalan una causa identificable.

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

**Tabla 7**

*Orientaciones para la comprensión del concepto ‘cambio y consecuencia’*

<b>Causa y consecuencia</b> <i>¿Por qué se producen los acontecimientos y cuáles son sus repercusiones?</i>	
<b>Orientación 1</b>	El cambio está impulsado por múltiples causas y tiene múltiples consecuencias. Esto crea una compleja red de causas y consecuencias interrelacionadas a corto y largo plazo.

<b>Orientación 2</b>	Las causas que conducen a un determinado acontecimiento histórico varían en su influencia, siendo algunas más importantes que otras.
<b>Orientación 3</b>	Los acontecimientos son el resultado de la interacción de dos tipos de factores: (1) los actores históricos, que son personas (individuos o grupos) que realizan acciones que provocan acontecimientos históricos, y (2) las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en las que actúan los actores.
<b>Orientación 4</b>	Los actores históricos no siempre pueden predecir el efecto de las condiciones, las acciones opuestas y las reacciones imprevistas. Éstas tienen el efecto de generar consecuencias imprevistas.
<b>Orientación 5</b>	Los acontecimientos de la historia no son inevitables, como tampoco lo son los del futuro. Si se modificara una sola acción o condición, los acontecimientos podrían haber sido diferentes.

Fuente: Seixas y Morton (2013, p. 11)

### e) Perspectiva histórica

El concepto de la perspectiva histórica implica el ejercicio de ponerse en el lugar de las personas del pasado, asimilando sus ideas, emociones, sueños y esperanzas, y comprendiendo los diferentes contextos políticos, socioculturales e

incluso emocionales que moldearon la vida y las acciones de esas personas, muchas veces diametralmente alejados a los propios del tiempo presente.

Cuando Seixas y Morton (2013) reflexionan sobre el concepto de perspectiva histórica advierten del difícil reto que para el alumnado supone intentar evitar la visión “presentista” y ahondan en el aspecto emocional de esta competencia del pensamiento histórico:

Taking an historical perspective means attempting to see through the eyes of people who lived in times and circumstances sometimes far removed from our present-day lives. It means considering the different “things” that made up their everyday living –technologies, clothing, housing, food– as well as the landscapes of their communities and settlements; the larger social, economic, and political orders (and the disorder) that shaped their world; and, most difficult of all, the customs, ideas, and belief systems through which they made sense of it all. In short, what was it like to be them?

Before the introduction of historical thinking in a classroom, students may think they can simply imagine the thoughts, feelings, hopes, dreams, and fears of historical actors. After all, everyone has feelings. (p. 138)

La perspectiva histórica también se denomina empatía histórica, aunque algunas investigaciones han preferido evitar este término para reforzar el aspecto cognitivo, basado en el conocimiento del contexto a través de las fuentes, por encima del afectivo, más conectado a la dimensión emocional y a la imaginación.

Buena parte de la literatura científica sobre las competencias del pensamiento histórico ha abordado la definición de empatía histórica (Shemilt, 1984; Seixas, 1996; Foster y Yeager, 1998; Lee y Ashby, 2001; Bryant y Clark, 2006; Barton y Levstik, 2004; Lévesque, 2011), analizando métodos y estrategias para

fomentar la empatía histórica en las aulas (Yeager et al., 1998; Barton y Levstik, 2004; Colby, 2008). En el ámbito español, contamos con los estudios de Domínguez (1986) y los trabajos desarrollados por el grupo de investigación de Joan Pagès, Antoni Santiesteban, Neus González y Rodrigo Henríquez en la Universitat Autònoma de Barcelona (González, et. al. 2009 y 2010; Santiesteban et. al. 2010).

Aunque en las primeras investigaciones, la empatía histórica se definía como un proceso principalmente cognitivo en el que se efectúa una toma de perspectiva histórica de las personas del pasado, los estudios más recientes han actualizado la conceptualización proponiendo que la empatía histórica se compone de un proceso dual donde el análisis cognitivo es una parte importante, pero no la única del proceso, ya que debe completarse con una conexión con el aspecto afectivo del pasado (Kohlmeier, 2006; Endacott y Brooks, 2013). Según esta conceptualización, el enfoque cognitivo-afectivo es indispensable para que la comprensión del conocimiento de la historia sea un proceso más rico y completo, y contribuya a una construcción efectiva del pensamiento histórico. Solo si consideramos las preocupaciones, los miedos, las emociones de las personas de otros momentos históricos, dependientes de un contexto político, social y cultural diferente al presente, podemos entender sus actos.

La actualización de la definición del concepto de empatía histórica podría resumirse en la aportada por Endacott y Brooks (2013), quienes afirman que la empatía histórica es el proceso de implicación tanto cognitiva como afectiva con las personas del pasado para comprender y contextualizar mejor cómo pensaron, sintieron, tomaron decisiones y actuaron dentro de un contexto histórico y social específico. Además, defienden la necesaria dualidad del concepto en cuanto a su dimensión cognitiva y afectiva, enfoques interdependientes que diferencian esta conceptualización de aquellas que definían la empatía histórica como un proceso exclusivamente cognitivo, o bien afectivo.

Endacott y Brooks (2013) proponen además un modelo didáctico para fomentar la empatía histórica, basado en tres aspectos interrelacionados y necesarios, que deben ser empleados simultáneamente para la consecución de una comprensión holística del pasado: *Contextualización histórica*, con una comprensión profunda de las concepciones sociales, políticas y culturales del período de tiempo analizado; *toma de perspectiva*, definida como la comprensión de las actitudes, pensamientos y creencias de las personas de ese momento histórico; y *conexión afectiva*, es decir, la comprensión del modo en que las acciones de las personas del pasado pudieron verse influenciadas por sus respuestas emocionales.

En cuanto a la vinculación entre la empatía histórica y la visibilización de la otredad, Barbosa et al. (2004) afirmaban que “existe una relación directa entre los niveles de empatía y el grado de consciencia que el alumnado tiene de sí mismo y la consciencia de los Otros” (p. 215).

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

### Tabla 8

*Orientaciones para la comprensión del concepto ‘perspectiva histórica’*

<b>Perspectiva histórica</b> <i>¿Cómo podemos comprender mejor a las personas del pasado?</i>	
<b>Orientación 1</b>	Puede haber un océano de diferencias entre las visiones del mundo actuales (creencias, valores y motivaciones) y las de períodos anteriores de la historia.

<b>Orientación 2</b>	Es importante evitar el presentismo, es decir, la imposición de las ideas del presente a los actores del pasado. No obstante, una referencia prudente a la experiencia humana universal puede ayudarnos a relacionarnos con las experiencias de los actores históricos.
<b>Orientación 3</b>	Las perspectivas de los actores históricos se comprenden mejor si se tiene en cuenta su contexto histórico.
<b>Orientación 4</b>	Adoptar la perspectiva de los actores históricos significa inferir cómo sentían y pensaban las personas en el pasado. No significa identificarse con esos actores. Las inferencias válidas son las que se basan en pruebas.
<b>Orientación 5</b>	Los diferentes actores históricos poseen diversas perspectivas sobre los acontecimientos en los que participan. Explorarlas es clave para comprender los acontecimientos históricos.

Fuente: Seixas y Morton (2013, p. 11)

#### f) Dimensión ética de la historia

Es inevitable adoptar una postura ética cuando miramos hacia el pasado y conocemos la devastación de las conquistas, las guerras, o las injusticias de la esclavitud. En la misma medida, cuando se determinan cuáles fueron las victorias y los logros del pasado, también está implícito un juicio ético.

Seixas y Morton (2013) se plantean, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias de las personas del pasado, varias cuestiones complejas que resultan al aplicar nuestra propia sensibilidad moral:

¿Cómo debemos juzgar a los actores históricos? ¿Qué implicaciones tienen para nosotros, hoy, los horrores y heroísmos del pasado? ¿Cómo podemos utilizar el estudio del pasado para fundamentar los juicios y las acciones sobre cuestiones controvertidas en el presente? (p. 6)

La dimensión ética de la historia es un elemento necesario para comprender el contexto histórico. En palabras de Santisteban (2010):

En principio podría parecer que el juicio moral en la historia no tiene nada que ver con la imaginación histórica, pero desde la enseñanza sabemos que nuestros juicios están mediatizados por nuestras representaciones sociales, nuestros prejuicios, estereotipos y el imaginario colectivo. Por lo tanto, enseñar a realizar juicios históricos es enseñar a comprender todos estos componentes del pensamiento histórico. (p. 47)

Se trata de una competencia del pensamiento histórico vinculada directamente al desarrollo del pensamiento crítico, y necesaria para la construcción de una ciudadanía democrática y justa.

Seixas y Morton (2013) proponen las siguientes orientaciones para guiar el proceso didáctico de este concepto de segundo orden:

**Tabla 9**

*Orientaciones para la comprensión del concepto 'dimensión ética'*

<b>Dimensión ética</b> <i>¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente?</i>	
<b>Orientación 1</b>	Los/as autores/as emiten juicios éticos implícitos o explícitos al escribir relatos históricos.
<b>Orientación 2</b>	Los juicios éticos razonados sobre las acciones del pasado se realizan teniendo en cuenta el contexto histórico de los actores en cuestión.
<b>Orientación 3</b>	Al emitir juicios éticos, es importante tener cautela a la hora de imponer al pasado normas contemporáneas sobre el bien y el mal/lo correcto e incorrecto.
<b>Orientación 4</b>	Una evaluación justa de las implicaciones éticas de la historia puede informarnos de nuestras responsabilidades para recordar y responder a las contribuciones, sacrificios e injusticias del pasado.
<b>Orientación 5</b>	Nuestra comprensión de la historia puede ayudarnos a emitir juicios informados sobre cuestiones contemporáneas, pero sólo cuando reconocemos las limitaciones de cualquier "lección" directa del pasado.

En España, un alto número de estudios (Carretero y López, 2009; Domínguez, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez y Miralles, 2015; y Sáiz, 2013, 2015) recogen las propuestas anglosajonas descritas, aplicándolas a la investigación sobre la didáctica de la historia.

Santisteban, González y Pagès (2010) plantean un modelo conceptual similar a la propuesta de Seixas y Morton (2013), basada en el trabajo compartido con docentes de centros escolares, y compuesto por cuatro grandes competencias del pensamiento histórico: la conciencia histórico-temporal, las formas de representación de la historia, la imaginación/creatividad histórica y la interpretación histórica.

Sáiz (2013) entiende el desarrollo del pensamiento histórico como un proceso de alfabetización histórica, cuyas habilidades divide en cuatro grandes ámbitos: En primer lugar, *el planteamiento de problemas históricos*, por el que se profundiza en el conocimiento sobre el pasado como una realidad en continua construcción a partir de preguntas de investigación. En segundo lugar, *el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas*, “más allá de la simple decodificación de información textual o icónica” (Sáiz, 2013, p. 4). En tercer lugar, *el desarrollo de una conciencia histórica*, “entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente” (p. 4). En cuarto lugar, *la construcción o representación narrativa del pasado histórico*, “como la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas” (p. 4).

Estos conceptos de segundo orden distinguidos por Seixas y Morton (2013) están permanentemente interconectados a través de un hilo que los une, estructura y relaciona: la construcción narrativa. La representación narrativa del pasado se vincula con el proceso de argumentación histórica. En palabras de Sáiz

y Gómez-Carrasco (2016): “El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico” (p. 178).

A propósito del cada vez mayor interés depositado en el análisis discursivo, debido a la influencia de la teoría cultural y el giro lingüístico en la investigación sobre la didáctica de la historia, Sáiz (2015) traduce el concepto propuesto por Wertsch (2004) como plantilla esquemática narrativa (“schematic narrative template”), que se define como “herramienta cultural de mediación generada y distribuida entre un grupo social, aplicable también a las narrativas nacionales” (p. 225), y que se despliega en un enorme abanico de representaciones narrativas del conocimiento histórico, que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas, extendiéndose a aquéllas provenientes del ámbito no formal de la educación, entre las que podemos añadir a las instituciones museísticas:

Existe una poderosa mediación narrativa desde el currículum, los libros de texto y ámbitos de educación no formal (medios de comunicación, folklore, etc.). Esto condiciona el contenido del discurso histórico. Así un análisis de las producciones narrativas no puede desligarse de estos elementos “mediadores”. (Sáiz, 2015, p. 225)

Los procesos metodológicos que ofrece el discurso narrativo para la enseñanza de la historia han sido abordados por diversos estudios que analizan la conexión entre la construcción de narrativas y el desarrollo del pensamiento histórico (Ankersmith, 2001; Carr, 1986; Carretero y Atorresi, 2008; Carretero y Van Alphen, 2014; Klein, 2013; Ricoeur, 1987; Rüsen, 2005; Stone, 1979).

Sáiz y Gómez-Carrasco (2016) han señalado que, aunque la mayoría de las investigaciones sobre pensamiento histórico que exploran las producciones narrativas del alumnado para estudiar su grado de comprensión histórica se han desarrollado desde la metodología cualitativa (citando a Carretero y Van Alphen,

2014; Cooper, 2014; Henríquez y Ruiz, 2014; Lee, 2005; López et al. 2015; Monte-Sano, 2010; Rüssen, 2005; Van Drie y Van Boxtel, 2010), existe una presencia cada vez más creciente de investigaciones de carácter metodológico mixto que, desde la psicología social, analizan las representaciones sociales de la historia a través de la investigación narrativa (citando a Fülöp y László, 2013; László, 2008; Liu y László, 2007; Liu et al., 2009; McAdams, 2006; Páez y Liu, 2011; o Schiff, 2007).

Algunos trabajos (Bage, 1999; Topolsky, 2004; Wineburg, 2001) inciden en que el empleo de narrativas para la explicación histórica subraya el concepto de la historia como un constructo. Para ello, la didáctica de la historia debe hacer visible los procesos de escritura, estructuración, descripción de personajes y hechos, a los que se enfrenta la investigación histórica.

Bruner (1997) sintetiza el papel trascendental de la narrativa afirmando que: “Vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración” (p. 168), lo que implica que los seres humanos seamos narradores innatos. También Barton y Levstik (2004) profundizan en el carácter consustancial al ser humano de lo narrativo, señalando que las personas crecemos con las narrativas, adquiriendo de manera natural determinadas habilidades que les son propias, sus estructuras, mecanismos y métodos para dotar de significado todo aquello que nos rodea. Esto posibilita que el pensamiento narrativo facilite enormemente el aprendizaje del alumnado sobre la historia, puesto que su familiarización con las estructuras narrativas le permite acceder a la búsqueda de sentido, conexiones causa-consecuencia, o interrelaciones entre hechos o personas del pasado.

Barton y Levstik (2004) señalan que la comprensión narrativa concentra en sí misma varios de los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico: la estructura causal, la dimensión temporal, la perspectiva/empatía histórica y el posicionamiento ético. Santisteban (2010) recoge las reflexiones de Levstik y

Barton (1997) sobre el orden de aplicación de las estructuras narrativas avanzando progresivamente hacia el desarrollo de habilidades más complejas del pensamiento histórico y crítico, señalando que:

la historia es esencialmente narración y su enseñanza debe comenzar por las formas más elementales de representación, como pueden ser el cuento o la leyenda. Posteriormente se deben introducir de manera progresiva, por ejemplo, el pensamiento crítico, la comparación de interpretaciones históricas presentes en los manuales, el análisis de los juicios de los personajes o sobre los personajes históricos, etc. (p. 44).

Cooper (2014) ha estudiado los beneficios de la elaboración de narrativas como método para el acercamiento del alumnado escolar en la comprensión de los procesos históricos. Por su parte, Carretero y Bermúdez (2012) establecen la utilidad del análisis de narrativas para determinar la selección de contenidos realizada por el alumnado en sus construcciones, cómo representa y organiza los procesos históricos, así como su relación con las macronarrativas históricas nacionales. Sáiz y Gómez-Carrasco (2016) aplican las reflexiones de Bruner (1990) para explorar las posibilidades que ofrece la narrativa para valorar:

tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). (p. 178)

Los autores añaden con relación a la necesidad de trabajar las construcciones narrativas como instrumento de aprendizaje en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales, que:

Se convierte en tema crucial cuando los narradores son maestros en formación, ya que pueden reproducir en su futura docencia ciertas representaciones sociales estereotipadas del pasado y de la memoria colectiva. Detectar estos elementos en su fase de formación ayuda a mejorar la educación histórica y la comprensión de fenómenos sociales. (p. 178)

Por supuesto, también existen determinados obstáculos o aspectos que deben ser considerados para lograr un desarrollo del pensamiento histórico, pues, como advierten los autores, cualquier narrativa es en sí misma una selección de hechos y un punto de vista. De tal manera, Barton y Levstik (2004) señalan que: “Out of the past’s unlimited expanse of people and actions, narratives necessarily set limits –they tells stories about these people and not others, and they group actions into these events and not others” (pp. 146-7).

Además, el problema se agrava cuando una narrativa, habitualmente una macronarrativa generada por el discurso hegemónico, se confunde con el pasado, de modo que otras narrativas alternativas parecen no ser legítimas. Por ello, la didáctica de la historia debe enfocarse mediante la multiplicidad y la pluralidad de perspectivas e interpretaciones. Si, como afirma Santisteban (2010), los historiadores sociales habían rechazado la narrativa por su vinculación con “las grandes hazañas de los grandes hombres, olvidando y expulsando al resto de la población de la historia”, Burke (2006) incide, en este sentido, sobre el papel positivo de la narrativa para cuestionar los discursos hegemónicos, afirmando que: “La narración ha regresado de la mano de un creciente interés por la gente ordinaria y por las formas de interpretar su experiencia, su vida y su mundo” (p. 149). Todo ello favorece el desarrollo de la noción de ciudadanía democrática, de manera que el alumnado asimile que cada persona puede ejercer un papel en la historia contribuyendo al bien de la comunidad.

### 2.3.3.2. Las narrativas artísticas: las competencias estéticas y performativas

Decía Freedman (2006) que, en las materias escolares, se considera que es mejor dejar la emoción fuera del aula, considerándose que únicamente el aprendizaje tiene lugar cuando se basa en conexiones cognitivas. Cuando el alumnado se aproxima a los artefactos museísticos, lo hace teniendo presente que recibirá información; resultando extraño que pudiera situarse ante las obras, manifestando qué sentimientos le provoca o cuál es su conocimiento tácito histórico sobre unos objetos que observa por primera vez *in situ*. Así lo explica Triviño (2018):

La aproximación hacia la obra de arte en un museo también se contempla de forma tradicional. Para el profesorado en formación, la contemplación del arte en los espacios museísticos consiste en que la o el guía explique, ante la obra y ante el alumnado, todos los datos que rodean dicha obra. No se trata de interpretar, sino de informar; no se trata de sentir, sino de reconocer elementos técnicos. [...] quedan cerrados a la pregunta sobre qué emociones proyectan en las/os espectadoras/es y qué interpretaciones se derivan de estos por parte del público. (p. 228)

Son importantes, para nuestro estudio y, por ende, para nuestra reivindicación de la educación artística-estética, las investigaciones de la profesora Maria Melo, quien se muestra preocupada por el nulo interés de los objetos artísticos como fuentes primarias y/o secundarias; así como las narrativas que presentan y aquéllas que pueden ser construidas por sus lectores/as e intérpretes. En las propias palabras de Melo (2007): “No caso específico das aulas de História, os manuais apresentam imagens de diferente natureza, mas é reconhecido que os professores têm desvalorizado o seu tratamento, seja enquanto fontes primárias ou secundárias, seja como representações gráficas do conhecimento” (p. 7). Así pues, cabe destacar su proyecto “Narrativas históricas

e ficcionais: recepção e produção por professores e alunos”, en el Instituto de Educação de la Universidade do Minho, cuyos resultados pueden consultarse en la obra homónima (Melo y Lopes, 2004). Resulta paradójico esa infravaloración, teniendo en cuenta que el alumnado tiene una “manifesta dificuldade de “ler” imagens apesar do seu acesso a um número crescente de imagens no seu quotidiano vivencial e em contextos múltiplos escolares” (Melo, 2007, p. 1).

A partir de algunos de estos supuestos, la profesora Melo configura lo que denominó ‘literacidad visual histórica’, entendida como

o processo de desenvolvimento de crescente sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico, e permitindo em alguns casos (fotografias, filmes, cartazes, caricaturas, etc.) que os alunos se tornem conscientes da manipulação das imagens e correspondentes narrativas discriminatorias e, ou mesmo, tendenciosas. (Melo, 2007, p. 3)

Justamente, este concepto es aplicable a lo que nuestra investigación precisamente quería conseguir. Se trata de la necesidad de analizar e interpretar las imágenes en el aula de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, para encontrarles sentido en su contexto cultural, político, económico y religioso en el que fueron creadas. De tal manera que, como afirma Melo (2007), el uso de las imágenes a lo largo de varias épocas históricas, desarrollen – en el futuro profesorado – la conciencia de la intencionalidad de su creación por parte de los poderes dominantes que la divulgaban.

Asimismo, Melo (2007) explica que la presencia de las artes puede asumir diferentes papeles en la enseñanza de la Historia.

‘Participación’: momento en el que se prioriza la motivación, priorizando el placer estético y que apela por respuestas de naturaleza sensible y emocional.

‘Desarrollo de la empatía histórica’: la necesidad de comprender y explicar a las creadoras y a los creadores y sus obras en el contexto histórico específico. Interesan esas historias centradas en sujetos o entidades colectivas anónimas.

‘Artes como fuentes históricas primarias’: intervienen lenguajes artísticos, su contextualización histórica y el análisis sintáctico y semántico de la obra y de su creador/a.

‘Formas de expresión del conocimiento histórico aprendido’: lenguaje verbal, escrito, oral; expresión visual; y expresión dramática. (pp. 3-4)

La profesora Larouche (2019) propondría una herramienta metodológica para el análisis de obras de arte figurativas de lo afectivo a lo cognitivo. En esa primera etapa denominada “reacción afectiva”, se tendrán en cuenta sensaciones, emociones, recuerdos, hipótesis... Podríamos apuntar que promover esta primera reacción afectiva hacia los artefactos museísticos nos ayudan a comprender las ideas previas de partida de nuestro alumnado; más concretamente de su ‘conocimiento tácito sustantivo histórico’, definido por Melo (2003) como un

conjunto de proposiciones que abordan aspectos de la historia, construidos a partir de una pluralidad de vivencias personales idiosincrásicas y sociales, y / o mediadas por el placer desprendido de los artefactos expresivos y comunicativos. El adjetivo tácito se debe al hecho de que los individuos no

reconocen ese conocimiento como independiente o concurrente con el conocimiento científico o curricular.<sup>3</sup> (p. 33)

Para aproximarse a la otredad, entenderla, empatizar con ella y empoderarla; consideramos crucial que las competencias estéticas y performativas formen parte del proceso enseñanza-aprendizaje; y éstas se ponen en juego al trabajar el desarrollo de las narrativas artísticas.

La competencia estética es definida como la capacidad del lector, espectador y oyente para extraer contenidos de significados de diferentes niveles de profundidad de textura estética de una producción artística; reflejando el nivel de desarrollo estético de una persona y su experiencia de encuentro personal con el arte (Leontiev, 2011, p. 135). El desarrollo de competencias estéticas, con el propósito de reconocer a la otredad, resulta ser:

- totalmente idóneo puesto que conduce a la persona a reflexionar sobre la complejidad cognitiva de su visión del mundo como individuo y cómo las situaciones van cambiando y son diferentes al prisma desde el cuál miramos;
- la persona se aproxima desde sus propios códigos culturales y necesita procesos de decodificación a los que puede llegar, desde la lengua de las emociones y los significados humanos;
- la capacidad para desempeñar la actividad de desobjetivación de textos relevantes. (Leontiev, 2011, p. 135)

Para Melo (2008), examinar las narrativas sobre las obras desde las categorías estéticas de Leontiev, propicia que el alumnado no especialista en arte comprenda y reconozca la interpretación múltiple de las obras. Esto nos lleva a

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra.

transitar de la monofonía, una única voz, un único relato dominante a la polifonía, una pluralidad de voces y relatos alternativos. Así pues, para el desarrollo de dichas competencias, nos decantamos por las categorías establecidas por Leontiev (2011):

**Tabla 10**

*Categorías estéticas según Leontiev (2011)*

<b>Categorías estéticas (Leontiev, 2011)</b>	
<b>Emocional</b>	Palabras y juicios que transmiten sensaciones y sentimientos provocados por el cuadro, su evaluación general y emocional.
<b>Orientación desde la vida</b>	Palabras y juicios que describen las pinturas como una pieza de vida real, una situación desarrollada en el tiempo.
<b>Estilística:</b>	Palabras y juicios referidos a medios y esquemas artísticos revelando su función y realzando peculiaridades del estilo.
<b>De síntesis:</b>	Interpretación del contenido del cuadro y su significado, pensamientos y sentimientos de personajes.
<b>Asociativa</b>	Asociaciones sobre diferentes temas provocadas por el cuadro y su significado
<b>Orientación del Autor</b>	Palabras y juicios indicando la intención, estado psicológico y contexto biográfico del autor
<b>Introspectiva</b>	Palabras y juicios que describen el impacto de un cuadro y sus distintos pormenores

Fuente: Leontiev (2011, pp. 138-9)

Dado que “las artes potencian la implicación y fomentan los vínculos comunitarios a través de un espíritu compartido, así como la motivación de los estudiantes para aprender” (Bamford, 2009, p. 22), consideramos la inclusión de la noción de performance, mediante la que nuestro alumnado genere un contrarrelato a partir de producciones propias que se muestren como alternativas a las grandes narrativas (Lyotard, 1994). En nuestro caso, nos referimos al concepto de ‘práctica performativa’, definida como “una secuencia organizada de comportamientos con fines estéticos articulada principalmente en torno a la copresencia” (Contreras, 2008, p. 150). Podemos encontrar prácticas performativas de diversa naturaleza, centrándonos en esta investigación en la dramatización.

Etimológicamente, el término dramatización deriva de drama, que proviene del griego y significa acción. Tejerina (1994) lo define como: “aquella actividad que utiliza la herramienta teatral en una práctica lúdica, orientada hacia sí misma y sin proyección exterior. Es un conjunto de prácticas al servicio de la expresión creadora del individuo y el desarrollo integral de su personalidad” (p. 118).

En la literatura científica desarrollada sobre las implicaciones educativas de la dramatización, se presentan una gran variedad de términos y conceptos. Así, siguiendo a Motos y Tejero (1999), Onieva (2015) recoge que:

(...) en español predominan *juego dramático* (como fruto de la traducción literal del francés *jeu dramatique*), *creatividad dramática* o simplemente *drama* aunque suele emplearse como *dramatización*. En francés, y también de acuerdo con Tejerina predominan *expression dramatique* y *jeu dramatique*. Y en inglés, según nuestra investigación, los conceptos más empleados son *Creative Drama*, *Educational Drama*, *Improvisation Drama* y *Role Play*. (p. 83)

Por su parte, García Hoz (1996) recopila un buen número de formas de aplicación de la dramatización -improvisación, juego dramático, juego simbólico, juego del “como si”, juego de expresión, juego de roles, juego de representación, drama creativo, expresión dramática, taller de teatro, socio-drama, psico-drama, expresión corporal y creación colectiva-. A continuación, se explican tres de las formas dramáticas que más frecuentemente suelen desarrollarse en las aulas:

- El juego simbólico, que se desarrolla en la etapa de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria y a través del que se simulan o recrean situaciones, personajes u objetos (Piaget, 1970).
- La técnica del *Role play*, en la que los y las participantes adoptan el papel de un personaje en una situación concreta.

En este juego habrá alumnos que actúen como espectadores y otros como actores, y para que dicha representación de roles sea efectiva, será necesario que exista un alto nivel de empatía entre personajes y participantes. Los tres elementos esenciales serán: el alumno o participante (como personaje imaginario, real o que se interpreta a sí mismo); la situación (simple, compleja, familiar, nueva, corta, larga...) y el aprendizaje (cambio de actitudes, valores, destrezas, técnicas...). (p. 107)

- El juego dramático, consistente en la improvisación sobre un tema concreto en la que los y las integrantes van alternando el papel de participantes y espectadores. Onieva (2015) señala que el objetivo de esta forma dramática es:

que los participantes tomen conciencia de aquellos elementos que caracterizan el esquema dramático (personaje, conflicto, desenlace, diálogos, etc.) así como de los mecanismos del lenguaje teatral (entonación, vestuario, espacio, objetos, etc.). De esta forma se provoca una liberación,

tanto corporal como emotiva, con la que se intentan resolver situaciones, donde la toma de decisiones hará que los participantes se proyecten tal y como son, o cómo deberían ser. (p. 108)

Melo (2006) define la dramatización, y las competencias que desarrolla en la educación histórica, de la siguiente manera:

A Expressão Dramática, definida como processo de criação que envolve uma multiplicidade de media expressivos (a palavra, o corpo, espaço, som e imagem) e que se traduz em obras de natureza teatral, promove algumas competências neste contexto específico de desenvolvimento de uma literacia histórica e social acima referida. (p. 3)

El uso de la dramatización como estrategia didáctica basa muchos de sus principios en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), cuya aplicación en el ámbito educativo desarrollan Roper y Davis (2000), O'Toole, J, (1976), Robinson (1980), Somers (1996). Se concluye que los beneficios educativos que ofrece el empleo de la dramatización como recurso didáctico son numerosos, ya que se promueve el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje activo, el trabajo grupal, la motivación, y el desarrollo de competencias sociales, empáticas, críticas y creativas (Chaves, 2021a; Chaves, 2021c). Sus vinculaciones con el aprendizaje constructivista posibilitan que el alumnado aplique los procesos de deconstrucción y alfabetización crítica y, con ello, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico-creativo. Todo ello convierte a la dramatización en una herramienta didáctica idónea para la educación de una ciudadanía crítica, activa y participativa. En este sentido, Melo (2006) defiende la importancia del uso de la dramatización, que no permanece solo en el ámbito artístico, sino que se extiende hacia la noción de exploración y confrontación de ideas: “No contexto de uma educação histórica, a relevância da sua utilização não se centra (apenas) na sua natureza de performance artística, mas (também) como estratégia de

exploração, explicitação e desejavelmente de confronto com as nossas ideias tácitas” (p. 2)

En el ámbito anglosajón, las investigaciones sobre el empleo la dramatización como recurso educativo en los museos son abundantes. Oestreicher (1993) analiza los conceptos teatro y museo como una alianza natural para el desarrollo de las funciones educativas de sus contenidos y narrativas, mientras Hughes (1998) explora la capacidad comunicativa de la dramatización en el ámbito de los museos. Por su parte, Bagnall (2003) investiga los resultados del aprendizaje cognitivo y afectivo como consecuencia del empleo de la dramatización en espacios patrimoniales.

Jackson y Kidd (2008) inciden en su papel educativo, examinando los tipos de actividades dramatizadas que se han desarrollado en los museos británicos. Bridal (2004) también desglosa las diferentes tipologías de dramatización que se desarrollan en los museos y detalla los aspectos prácticos a tener en cuenta en la implementación de un proyecto incluyendo la búsqueda de financiación, la promoción y la utilización de actores profesionales o voluntarios.

Son asimismo destacables, por su abundancia, los estudios sobre los llamados *living history*, representaciones de la historia local muy frecuentes en centros de interpretación británicos y norteamericanos (Anderson, 1982). Por otra parte, también destacan algunas investigaciones que analizan las técnicas y prácticas para llevar a las aulas las posibilidades didácticas de las recreaciones históricas (Morris, 2001).

Sin embargo, la literatura científica en el ámbito español sobre el uso de la dramatización como estrategia didáctica en museos, hasta el momento es escasa. Así, cabe señalar que a excepción de las aportaciones de De Paz (2009), De Paz y Ferreras (2010), Jiménez y Rojo (2014), Raposo (2008) y Sebares (2017), con investigaciones enfocadas desde la perspectiva didáctica y su uso en centros

escolares, la mayoría de referencias son estudios sobre recreaciones históricas orientadas hacia el contexto turístico en determinadas ciudades (Del Barco; 2009, Folgado, Hernández y Campón; 2016), así como investigaciones realizadas desde la perspectiva arqueología (Cózar, 2013), o aquéllas que ponen el acento en el aspecto antropológico de tradiciones y fiestas españolas en las que se recrean momentos históricos con una fuerte utilización política (Alonso y González, 2013) o analizan los grupos de recreación histórica, habitualmente dedicados a batallas militares (Cortadella, 2011).

Con todo ello, se hace necesaria una reflexión sobre las posibilidades didácticas de la dramatización histórica dentro del ámbito museístico en España y su empleo como estrategia didáctica para lograr reenfocar aquellos discursos museográficos incompletos.



## III. MARCO METODOLÓGICO

### 3.1. ELECCIÓN DEL PARADIGMA

Tras el bloque dedicado al marco teórico, se expone a continuación cómo se ha desarrollado el marco metodológico de nuestra tesis doctoral. En primer lugar, debemos precisar el paradigma a partir del que ha sido desarrollada la investigación. Teniendo en consideración los problemas de investigación planteados, se propone su resolución desde el paradigma sociocrítico, que se propone superar el reduccionismo del positivismo y el subjetivismo del paradigma interpretativo.

Se define por las siguientes características: asume la dimensión ideológica en sus objetos/sujetos de estudio, vincula teoría y práctica en una completa simbiosis (Maldonado, 2018); y se centra en el análisis de las posibilidades de la educación como espacio para la transformación social (Wilkinson, 1998; McHugh y Cosgrove, 2004; Narvaz y Koller, 2006). Va más allá de la descripción y explicación del mundo, implicándose activamente en su transformación. En este sentido, el paradigma sociocrítico, aplicado a la formación del profesorado, lo plantea como un intelectual transformativo. También es útil en el análisis crítico curricular, en el que se tiene en cuenta la incidencia ideológica como materialización de las relaciones de poder.

Para Colás Bravo (1992) y Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006), el paradigma sociocrítico se basa en la ciencia de la acción, que pretende la identificación de teorías que puedan explicar situaciones; definiéndose también por su perspectiva holística y dialéctica de la educación, en la que inciden las condiciones contextuales de manera no neutral. Cabe resaltar, el planteamiento de la investigación, a partir de la práctica mediante la comprobación sistemática de las teorías formuladas desde el conocimiento experiencial y democrático,

creado por el ejercicio reflexivo y participativo de las personas implicadas, comprometidas en un proceso de cambio social emancipatorio.

Ricoy (2006) señala como iniciadores de este paradigma sociocrítico a Horkheimer, Marcuse, Appel y Habermas, Giroux, Car y Kemmis, Freire, entre otros, teniendo en común la implicación de la persona investigadora como agente de cambio social.

Así, para Triviño (2020), la aplicación de este doble paradigma favorece la puesta en práctica de la metodología feminista “que no podría darse en un paradigma positivista caracterizado por una objetividad que ha sido asumida desde un punto de vista androcéntrico, excluyendo la emoción frente a la razón (masculina)” (p. 159). La autora recuerda las palabras de Celia Amorós en las que definía el paradigma feminista de la siguiente manera: “puede decirse que la teoría feminista constituye un paradigma, un marco interpretativo que determina la visibilidad y la constitución como hechos relevantes de fenómenos que no son pertinentes ni significativos desde otras orientaciones de la atención” (1998, p. 22).

Por último, debe incidirse en que se trata de un paradigma cualitativo, asociado a enfoques fenomenológicos, humanistas o etnográficos, centrado en la constitución simbólica de la sociedad y caracterizado por la perspectiva subjetiva, así como su carácter no extrapolable por tratarse de contextos educativos concretos (Reichardt y Cook, 1986). De tal modo, no se pretende la generalización de los resultados sino realizar un proceso de conocimiento inductivo, de descubrimiento, a través del intercambio de ideas de sus protagonistas.

Por consiguiente, nos basaremos en el paradigma socio-crítico, ahondando en el enfoque de la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), que permite crear propuestas teóricas basadas en la información analizada,

siendo, por tanto, el producto final del análisis de los datos una formulación teórica inductiva. Glaser y Strauss desarrollaron en 1967 esta metodología centrada en el análisis de la información mediante dos estrategias principales: el método comparativo constante, por el que se codifican y analizan los datos de manera simultánea para el desarrollo de conceptos; y el muestreo teórico. Trinidad, Carrero y Soriano (2006) sintetizan su definición como una “metodología de análisis inductiva generativa que propone un proceso de análisis cualitativo con el objetivo de generar proposiciones Teóricas Fundamentadas en los datos empíricos” (p. 21) y establecen que:

Su ámbito de actuación supera el nivel específico de una técnica, y establece un procedimiento de actuación y unos pasos a seguir en el intento de dar respuesta a un problema de investigación. Es por ello que coincidimos en definirlo como una aproximación que propone un método de análisis, que implica la utilización de un conjunto de técnicas sistemáticamente aplicadas. (p. 16)

## 3.2. ELECCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

### 3.2.1. La investigación educativa cualitativa

Partiendo de la comprensión de la metodología realizada por Cohen y Manion (1990) como una ayuda necesaria para recorrer el camino que constituye el proceso de la investigación educativa, la aplicada en nuestra tesis doctoral es una metodología de investigación cualitativa, definidas por Denzin y Lincoln (1994) como:

un campo interdisciplinar, trans-disciplinar y en muchas ocasiones contra-disciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multi-

paradigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. (p. 576)

Los autores establecen, además, que nos encontramos en la actualidad ante el período posmoderno de la investigación cualitativa, donde el sujeto investigador “se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis” (p. 576).

Gurdían-Fernández (2007) recoge y sintetiza las cuatro conclusiones que, sobre la investigación cualitativa, extraen Denzin y Lincoln (1994):

- a) Los momentos históricos anteriores siguen operando en el presente, ya sea como herencia o como un conjunto de prácticas que las investigadoras y los investigadores aún siguen utilizando o contra las que combaten.
- b) La investigación cualitativa en la actualidad se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes. La opción de paradigmas, métodos, técnicas, instrumentos o estrategias de análisis nunca ha sido tan diversa como hoy.
- c) Nos encontramos en un momento de descubrimiento y re-descubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir.
- d) El acto de hacer investigación cualitativa no se puede enfocar nunca más desde una perspectiva positivista, neutral u objetiva. La clase, la

etnicidad y el género configuran el proceso de indagación, haciendo de la investigación un proceso multicultural, devolviéndole su carácter político.  
(p. 34)

Considerando todo ello, nuestra tesis doctoral consiste en un estudio basado en el enfoque de la investigación cualitativa, y está basada en la investigación-acción.

### 3.2.2. La Investigación-Acción

Dentro de la metodología de investigación cualitativa, adoptamos la metodología de la investigación-acción, definida por Elliot (1981) como el estudio de una situación social con el propósito de mejorarla; y por Carr y Kemmis (1988), como una ciencia práctica y crítica. Consiste en una forma de indagación autorreflexiva de los y las participantes en la investigación, con el objetivo de mejorar su comprensión y desarrollo de sus propias prácticas educativas. Por su naturaleza heterogénea, se presta a la pluralidad de interpretaciones.

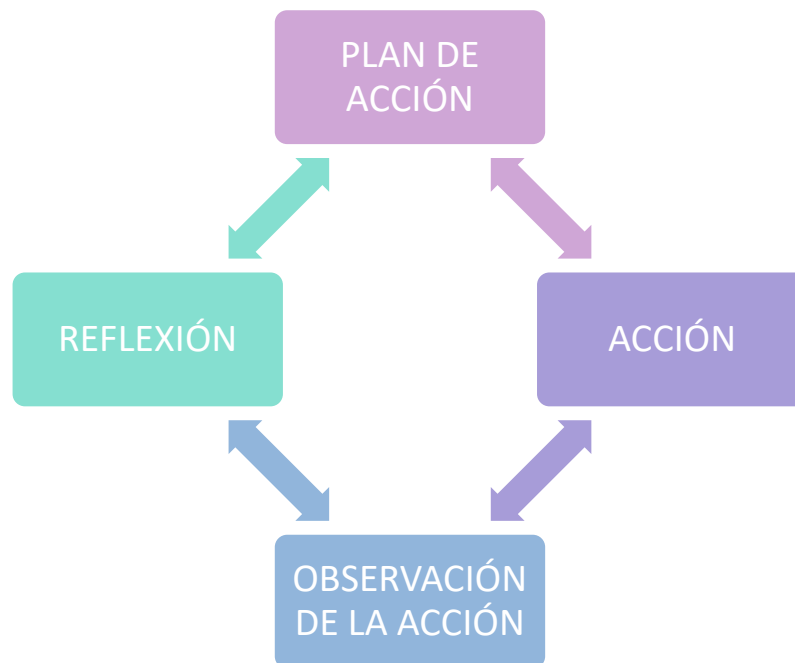
La investigación-acción se basa en la idea de que todo conocimiento generado a través de un proceso reflexivo de investigación es provisional, ya que, dada la relación dialéctica entre la teoría y la práctica por la que ambas se enfrentan y cuestionan mutuamente en un continuo diálogo, todas las interpretaciones pueden cuestionarse de manera abierta como herramientas de una reflexión crítica.

Su origen se encuentra en las ideas de la pedagogía progresiva de Dewey (1910) sobre el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción y la implicación directa del profesorado en la investigación.

Latorre (2004) considera que la investigación-acción es la metodología que mejor se ajusta al perfil de profesorado investigador, reflexivo, que indaga críticamente sobre su propia práctica, estableciendo “la posibilidad de identificar problemas o dificultades en su práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias de las instituciones educativas” (p. 12). El autor (2004, p. 21) estructura el ciclo de la Investigación-Acción en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión.

## Mapa conceptual 2

### *Ciclo de la Investigación-Acción*

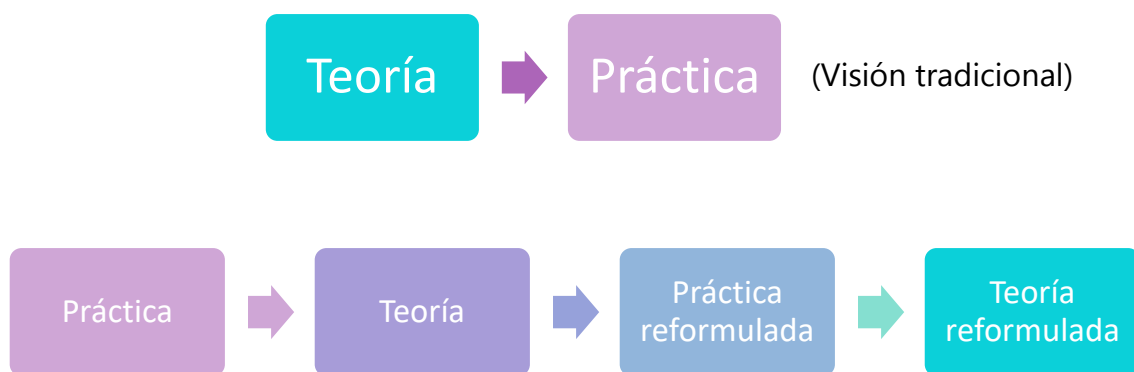


Fuente: elaboración propia a partir de Latorre (2004, p. 21)

Whitehead (1995, citado por Latorre, 2004) propone una estrategia de teorización basada en el continuo diálogo y reformulación entre teoría y práctica, que Latorre (2004) considera como el cimiento de lo que denomina la práctica creativa: “En este proceso, la práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción, y finalmente, como objeto de transformación” (p. 14), en contraste con la práctica docente tradicional.

### Mapa conceptual 3

*Proceso de teorización.*



Fuente: elaboración propia a partir de Whitehead (1995, citado por Latorre, 2004, p. 14)

En la siguiente tabla, se exponen las características de la investigación cualitativa que han sido aplicadas en nuestra tesis doctoral:

**Tabla 11**

*Características de la investigación cualitativa*

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
<b>Nivel de contexto observacional</b>	Contexto local, compuesto por Grupo de estudiantes de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (Grupo E), del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga.
<b>Enfoque inclusivo de la investigación cualitativa</b>	Los métodos e instrumentos seleccionados del enfoque inclusivo son narrativas y categorías abiertas y cerradas.
<b>Implicación de la investigadora</b>	Observadora participante dada la interacción social con los sujetos observados, asumiendo el perfil de profesora investigadora.
<b>Temporalización</b>	Se trata de un intervalo de tiempo específico, que corresponde al transcurso de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (primer cuatrimestre del curso 2018/2019).
<b>Técnicas de muestreo</b>	Se trata de un muestreo por conveniencia, debido al hecho de ser docente del grupo E del Grado en Educación Primaria del curso 2018 / 2019.
<b>Técnicas de recogida de información</b>	Como técnica directa, la observación participante. Como técnica indirecta, el análisis de contenido.
<b>Sistemas de recogida de información</b>	Cuestionarios y narrativas registradas tanto en soporte papel como en formato de documentos Word a través del campus virtual.
<b>Sistemas de procesamiento de la información</b>	Software de análisis cualitativo <i>Nvivo</i> .

**Procedimiento de análisis de datos**

Se realiza una combinación de metodología inductiva y deductiva, debido a la presencia de categorías abiertas y cerradas.

Fuente: elaboración propia.

**3.2.3. El estudio de caso**

En cuanto al diseño de nuestra investigación cualitativa, se emplea como estrategia el estudio de caso (Stake, 1998), cuyo objetivo es estudiar la realidad de una situación concreta o singular con intensidad en un espacio corto de tiempo.

Merriam (1998) señala que el estudio de caso es particular, descriptivo, heurístico e inductivo, pues en él se elaboran generalizaciones partiendo de los datos. Supone un método adecuado para la constatación del impacto de una determinada innovación educativa. Por su parte, Jacob (1987) indica que el estudio de caso es adecuado cuando se quieren describir situaciones únicas, se pretenden diagnosticar una situación para intervenir con posterioridad y para completar la información correspondiente a otros análisis cuantitativos.

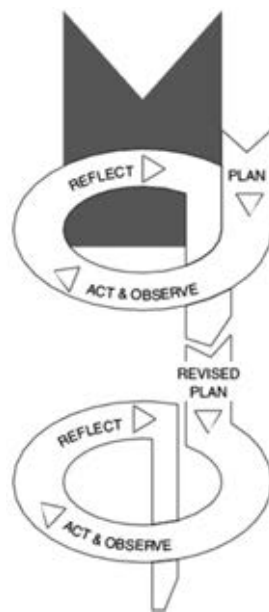
Nuestra investigación se encuadra en la modalidad de estudio instrumental de caso porque nuestro objetivo es conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos del Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM) generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes, para la construcción de los parámetros de la didáctica de la otredad.

### 3.2.4. El proceso de Investigación-Acción

Como enfoque de la investigación cualitativa, se escoge el modelo de la investigación-acción, basándonos en los esquemas sobre la espiral autorreflexiva de la investigación-acción establecidos por Kemmis y McTaggart (1988, p. 14). Dicho modelo se estructura en cuatro fases: plan, acción, observación y reflexión.

**Figura 42**

*Ciclo de la Investigación-Acción.*



Fuente: Carr y Kemmis, 1988.

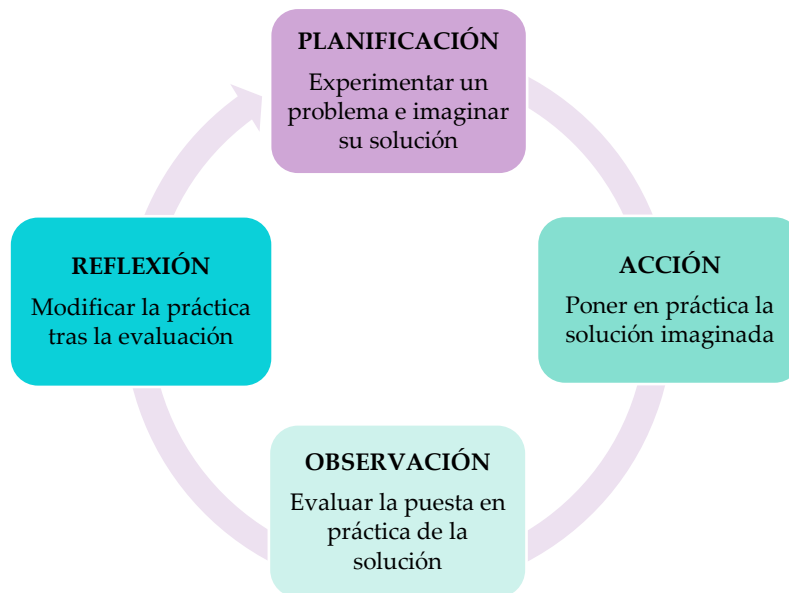
Siguiendo los modelos de Kemmis y McTaggart (1988) y McNiff y Whitehead (2002), se establecen las siguientes fases de la investigación-acción:

- **1ª fase: Plan de Acción** en el que partimos del conocimiento de un problema para a continuación imaginar la solución al mismo.
- **2º fase: Actuación**, donde se lleva a la práctica la solución imaginada en el plan de actuación.

- **3ª fase: Observación y recogida de información** generada por la actuación.
- **4ª fase: Reflexión sobre los resultados** con el propósito de elaborar un nuevo plan que contenga las modificaciones necesarias para la mejora de la práctica docente.

#### Mapa conceptual 4

##### *Fases de la Investigación-Acción*



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado, desarrollaremos el informe de investigación a través de las cuatro fases de la investigación-acción establecidas, de tal manera que éstas serían las fases y los puntos pertenecientes al informe de investigación-acción que expondremos:

**Tabla 12**

*Fases de la investigación-acción y su vinculación con el informe de la investigación*

FASES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	INFORME DE LA INVESTIGACIÓN
PLAN DE ACCIÓN	a) Planteamiento del problema
	b) Objetivos de la Investigación
ACCIÓN	c) Características del contexto
	d) Planificación de estrategias de intervención
	e) Secuenciación y momentos más significativos
OBSERVACIÓN	f) Descripción de técnicas e instrumentos de recogida de datos
	g) Análisis de resultados
REFLEXIÓN	h) Aportaciones y consecuencias
	i) Elaboración de un nuevo plan



Fuente: elaboración propia.

## IV. INFORME DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

### 4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Nos centramos concretamente en aquellos problemas sociales relevantes vinculados a la discriminación por razón de raza, religión, género, edad y clase social de plena actualidad y su perspectiva histórica desde los artefactos museísticos. Se eligieron tres problemáticas generales asociadas a seis artefactos: islamofobia, violencia machista y pobreza infantil que incluyen más específicamente, el etnocentrismo y el europeísmo; el patriarcado y el androcentrismo; el adultocentrismo y la esclavitud infantil.

En primer lugar, decidimos elegir artefactos con los que pudiéramos afrontar los emergentes discursos del odio (Parekh, 2006). En 2015, la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia del Consejo de Europa, definió el discurso de odio como:

fomento, promoción o instigación, en cualquiera de sus formas, del odio, la humillación o el menosprecio de una persona o grupo de personas, así como el acoso, descrédito, difusión de estereotipos negativos, estigmatización o amenaza con respecto a dicha persona o grupo de personas y la justificación de esas manifestaciones por razones de ‘raza’, color, ascendencia, origen nacional o étnico, edad, discapacidad, lengua, religión o creencias, sexo, género, identidad de género, orientación sexual y otras características o condiciones personales. (p. 4)

Teníamos en nuestro horizonte docente, el aumento de la islamofobia tras los atentados perpetrados por el fundamentalismo islámico, fundamentalmente en Occidente desde el 11-S. ‘Islamofobia’ se refiere a “aquellas actitudes y emociones negativas dirigidas de forma indiscriminada contra el islam y las

personas musulmanas o entendidas como musulmanas” (Gómez, 2021, p. 313); que puede derivar racismo, xenofobia, intolerancia religiosa y aporofobia, y puede revelarse en forma de prejuicios, discriminaciones, ofensas, agresiones y violencia (Gómez, 2021).

Nos llevamos este rechazo y aversión hacia la religión musulmana al ámbito local, concretamente a con la controversia generada por la cabalgata histórica durante la Feria de Málaga para conmemorar la ‘Reconquista’ y la llegada de los Reyes Católicos a Málaga. A ese respecto, el profesor Virgilio Martínez junto con Esteban López García (2013) explicarían con un título contundente en la prensa local que no hay *Nada que celebrar*:

Cualquier persona, historiadora o no, podrá, sin impostura alguna, encontrar concomitancias entre las dos “liberaciones” de Málaga, la de 1487 y la que vino 450 años después. Dos acontecimientos marcados por la brutalidad de unos vencedores que actuaron sin la más mínima grandeza. [...]. Si la toma de 1937 ha entrado ya en la galería de nuestros particulares horrores históricos y nadie en su sano juicio puede reivindicarla y defenderla, el fin de al-Andalus en Málaga, por el contrario, no ha sido sometido a reflexión por parte de la ciudadanía, en su mayor parte ignorante, entre tanto bullicio, de lo que supuso ese remoto 18 de agosto, cuyo recuerdo es conmemorado en la Feria de Málaga. (Diario Sur, 2013)

De tal modo, se seleccionaron los siguientes: una *Vista de Málaga* musulmana, el *Escudo de la ciudad de Málaga*, el *Libro de los Repartimientos* y el *Plano de la ciudad de Málaga*. He aquí, la oportunidad de contemplar el rechazo al legado histórico-cultural árabe y, por consiguiente, el fortalecimiento de los prejuicios racistas y etnocéntricos.

En segundo lugar, consideramos fundamental abordar una de las problemáticas sociales más graves de la Humanidad y que deriva de una cultura

patriarcal de siglos cuya prueba más evidente es la violencia machista y que afecta a la mitad del género humano, las mujeres. Un 45% de las mujeres en el mundo afirma haber sufrido violencia de género o haber sido testigo de ello (UNWOMEN, 2021). En España, desde 2003 – año en el que se recogen datos sobre la violencia machista –, han sido asesinadas más de 1000 mujeres (LabRTVE, 2021). Son datos alarmantes y que como profesoras y profesores tenemos el deber de priorizar entre nuestros objetivos ya que precisamente la educación es la herramienta básica para hacer frente a las actitudes machistas que se van aprendiendo y asimilando desde la infancia a través de los agentes de socialización. Tal y como indica el Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y doméstica del Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género, la educación es clave en la prevención de la violencia machista. Es por ello que, elegimos *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* que nos permitía conectar la vida de la santa con los feminicidios que las mujeres viven en el siglo XXI. De hecho, durante el desarrollo de la experiencia didáctica, el alumnado vinculó la hagiografía con el caso de la profesora Laura Luelmo, violada y asesinada cruelmente por un vecino (*El País*, 2018).

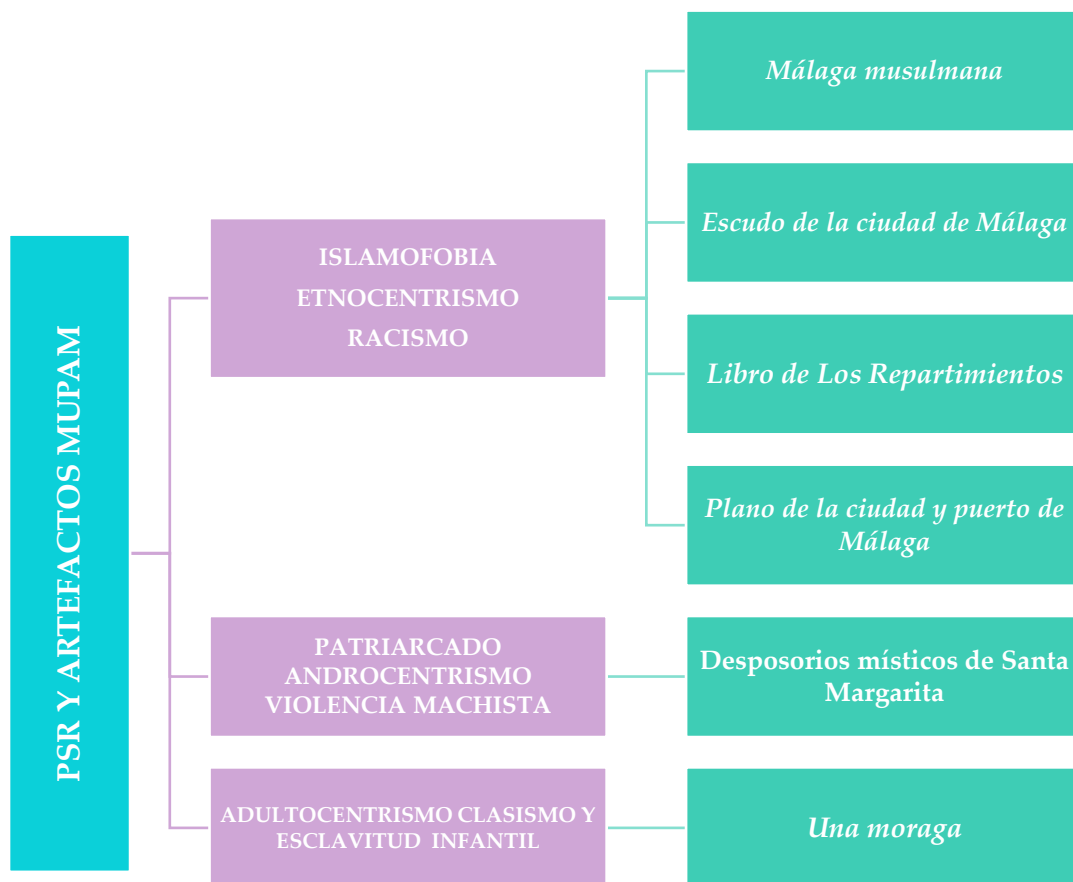
En tercer lugar, y dado que estábamos ante estudiantes que serán futuras maestras y futuros maestros de niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, “principales actores de las salas de clases” (Pinochet y Pagès, 2016); nos parecía primordial que se pudiera conocer la situación de pobreza y de esclavitud que soportaba la infancia durante la Revolución Industrial malagueña y que prosigue en numerosos países de nuestro mundo actual. De hecho, en la actualidad, los últimos datos sobre el trabajo infantil son demoledores ya que son 160 millones de niñas y niños que están sufriendo explotación (Huete, 2021) de todo tipo: trata infantil, explotación sexual, niños soldados, matrimonio infantil, trabajo infantil forzoso por endeudamiento, trabajo forzoso en la mina y en la agricultura y esclavitud doméstica (Save the

Children, s.f.). A su vez, este tema derivaba en otras cuestiones relevantes como el adultocentrismo, la aporofobia (Cortina, 2017) y el clasismo. Para plantear esta situación, fue seleccionada la obra pictórica *Una moraga*.

Estas problemáticas sociales se correspondían con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 estipulados por la ONU (2015) como: Fin de la Pobreza (ODS1), Hambre Cero (ODS2), Educación de Calidad (ODS4), Igualdad de Género (ODS5), Trabajo decente y crecimiento (ODS8), Reducción de Desigualdades (ODS10) y Ciudades y Comunidades Sostenibles (ODS11).

### Mapa conceptual 5

*Problemas sociales relevantes y artefactos seleccionados del MUPAM*



Fuente: elaboración propia.

## 4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Objetivo General

OG: Conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos museísticos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes

### Objetivos Específicos

OE1: Conocer el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos museísticos desarrolladas por el alumnado

OE2: Comprobar si el discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado

OE3: Comprobar si los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercuten en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado

## 4.3. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO

### 4.3.1. Contexto del Grado en Educación Primaria

El estudio de caso se centra en una clase, grupo E (turno de tarde) del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso 2018 / 2019, del primer cuatrimestre, comprendido entre el 27 de septiembre de 2018 y el 24 de enero de 2019. Las sesiones se desarrollaron en el aula 13

del Aulario Gerald Brenan del Campus de Teatinos de la Universidad de Málaga.

La puesta en práctica del diseño de investigación educativa se llevó a cabo en la asignatura obligatoria *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (en adelante, ECDH), que se integra en el Módulo 5 de la titulación, 'Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales'.

La asignatura comprende 6 créditos (60 horas) y tiene establecidas en la Orden ECI/3857/2007 (apartado 5) como competencias específicas de los módulos de Formación Básica "Procesos y contextos educativos" "Sociedad, familia y escuela", respectivamente:

- Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática
- Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

Y, dentro del módulo didáctico-disciplinar "Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales", la competencia específica de:

- Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

(Guía docente de la asignatura, 2018).

La asignatura se apoyaba del campus virtual de la Universidad de Málaga, siendo las herramientas más usadas: entrega de tareas, carpetas con documentos y foro de novedades.

#### 4.3.2. Contexto del aula

Nuestro estudio de caso se basó en una muestra por conveniencia de N=49 estudiantes (37 alumnas y 12 alumnos), entre 20 y 24 años de edad en su mayoría.

**Tabla 13**

*Nomenclatura del alumnado según sexo*

Alumnas	Alumnos	Total
Ef37	Em12	E49

Fuente: elaboración propia.

El alumnado trabajó de forma individual y grupal. Se decidió mantener la organización de grupos que el alumnado conservaba desde cursos anteriores, siendo doce en total, de los cuales once estaban compuestos por cuatro miembros y uno por cinco.

#### 4.4. PLANIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

**Tabla 14**

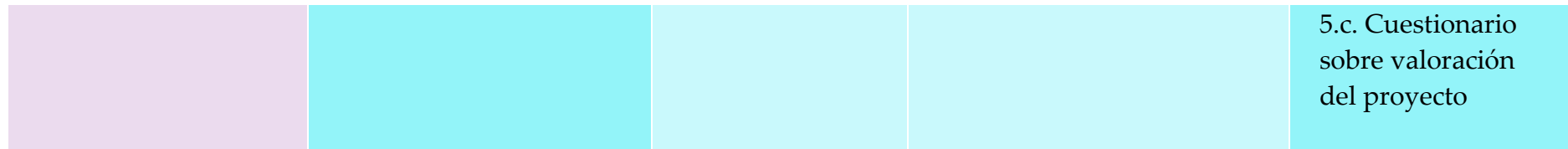
*Diseño de investigación educativa*

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA				
MOMENTOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
1. EL MUPAM DESDE EL AULA	1.1. Realización de un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana (pretest).	¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM?	Conocer el grado de pensamiento histórico y el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos desarrolladas por el alumnado.	1.a. Cuestionario sobre ideas previas
	1.2. Proyección de imágenes sobre los artefactos del MUPAM.			1.b. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos
	1.3. Elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM.			
2. LA VOZ DEL MUPAM	2.1. Visita guiada al MUPAM.	¿De qué manera puede influir la narrativa hegemónica del	Conocer si la recepción del discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de	
	2.2. Elaboración de narrativas abiertas			2.a. Narrativas libres abiertas sobre

	sobre los artefactos del MUPAM.	MUPAM en la interpretación histórico-artística de sus artefactos?	pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.	los artefactos museísticos
<b>3. LAS OTRAS VOCES DEL MUPAM EN EL AULA PERFORMATIVA I Diseño</b>	3.1. El grupo-clase, a través del método expositivo de la profesora, deconstruye la narrativa hegemónica de los artefactos del MUPAM.	¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?	Conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.	
	3.2. Selección de problemas sociales y determinación de grupos de trabajo: dramatización (actrices y actores, escenografía, guion, etc.) y diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad.			
	3.3. Ejercicio de escritura creativa para la			3.a. Guion escena siglo XIX

	<p>elaboración del guion del musical: escena sobre las desigualdades sociales en el siglo XIX (género, infancia y clases sociales).</p>			
	<p>3.4. Adaptación del guion a la composición musical de canciones seleccionadas de la factoría Disney.</p>			
	<p>3.5. Ensayos, producción de atrezzo y prueba de vestuario.</p>			
	<p>3.6. Diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad a partir de los problemas sociales seleccionados.</p>			

<b>4. LAS OTRAS VOCES DEL MUPAM EN EL AULA PERFORMATIVA II Implementación</b>	4.1. Representación “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”.	¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?	Conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.	
	4.2. Laboratorio Didáctico de la Otredad.			
<b>5. EL MUPAM A DEBATE DISCENTE- DOCENTE</b>	5.1. Elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico de la Otredad.	¿Es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas?	Conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico- artísticas de artefactos del MUPAM genera formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes.	5.a Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos
	5.2. Realización de un cuestionario final (postest).			5.b. Cuestionario sobre conceptualizaciones



**Fuente: elaboración propia.**

#### 4.5. SECUENCIACIÓN Y MOMENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS

A continuación, se exponen los cinco momentos más significativos del Plan de Acción.

En el primer momento de observación y reflexión inicial, *El MUPAM desde el Aula*, el alumnado respondió a un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana (pretest). A continuación, visualizó las imágenes de los artefactos del MUPAM de forma individual, elaborando narrativas libres sobre ellos.

Un segundo momento, *La voz del MUPAM*, pretendía que, mediante la visita guiada del alumnado al MUPAM, el alumnado recibiera el discurso museístico que la institución propone sobre los artefactos visualizados en el primer momento. El alumnado volvió a elaborar narrativas sobre los artefactos.

El tercer momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. I Diseño*, supone el proceso creativo de ensayo y producción de la dramatización “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”; así como el diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad para su realización con alumnado de 5º de Educación Primaria.

En el cuarto momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. II Implementación*, el profesorado en formación representó “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, ante el alumnado de Educación Primaria, e implementó el Laboratorio Didáctico de la Otredad con el mismo alumnado de Educación Primaria.

Por último, en el quinto momento, *El MUPAM a debate discente-docente*, el alumnado elaboró narrativas sobre los artefactos museísticos, tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico

de la Otredad. Se procedió a la evaluación del proyecto por parte del alumnado mediante la cumplimentación de un cuestionario final (postest).

A continuación, presentamos de forma detallada las actividades que se llevaron a cabo.

**1. Primer momento: *El MUPAM desde el aula*. Observación y reflexión inicial. Visualización de las imágenes de los artefactos museísticos del MUPAM y realización de narrativas.**

**1.1. Visualización de las imágenes de los artefactos museísticos del MUPAM:**

- *Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)
- *Escudo de Málaga* (1494)
- *Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)
- *Plano de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)
- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)
- *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)

**1.2. Narrativa Abierta Individual (NA).** Narrativas individuales sobre los artefactos museísticos del MUPAM

**2. Segundo momento: *La voz del MUPAM*. Visita guiada al MUPAM y realización de narrativas.**

**2.1. Visita guiada del alumnado al MUPAM,** a través de la cual el alumnado recibió el discurso museístico que la institución propone sobre los artefactos visualizados en el primer momento.

## Figuras 43, 44 y 45

*Alumnado durante la visita guiada al MUPAM*



Fuente: Elaboración propia.

**2.2. Narrativa Abierta Individual (NA).** Narrativas individuales sobre los artefactos del MUPAM. Para la realización de estas narrativas, se puso a disposición del alumnado, tanto los contenidos recibidos por la educadora del MUPAM, como también las dos guías editadas por el museo:

Sauret, T. (2007). *Breve guía del Museo del Patrimonio Municipal*. Ayuntamiento de Málaga.

Chaves, E., y de Mateo, E. (2014). *Breve guía del Museo del Patrimonio Municipal*. Ayuntamiento de Málaga.

**3. Tercer momento: *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. I Diseño. Preparación de la acción performativa. Ensayo y producción de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, y elaborar el diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad.***

**3.1. Preparación de la acción performativa: “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”.**

El título de la acción performativa retomaba el de la primera versión de la actividad dramatizada diseñada para el MUPAM en 2013. Se añadió el plural entre paréntesis para explicitar la pluralidad de las historias, sin perder la sonoridad de la frase hecha. En primer lugar, se solicitó al alumnado la realización, por grupos, de un ejercicio creativo de narrativa para la elaboración del guion teatral de la práctica performativa. Para ello, el alumnado debía centrarse en la escena sobre las desigualdades sociales en el siglo XIX, concretamente, se les indicó que, partiendo del artefacto *Una moraga*, trataran en el guion problemáticas relacionadas con las desigualdades de género y el trabajo infantil. Para el desarrollo del ejercicio de redacción del guion se recomendó la utilización de un lenguaje claro, adaptado al alumnado de Educación Primaria, y se les facilitaron fuentes secundarias que contribuyeran a la construcción y comprensión del contexto histórico. Éstas fueron las siguientes:

**Tabla 15**

*Fuentes secundarias facilitadas al alumnado.*

Problemática	Fuente
<b>Desigualdades de género en el siglo XIX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ballarín, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. <i>Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria</i>, 8. Universidad de Salamanca (245-260).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ramos, E.M. (2003). La burguesía malagueña y sus promociones arquitectónicas de carácter religioso y asistencial. <i>Boletín de Arte</i>, 24 (233-250).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Torres, M. (2007). <i>La mujer en la docencia y la práctica artística en Andalucía durante el siglo XIX</i>. Universidad de Málaga.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roche, A. (18 de marzo de 2009). El legado docente de Trinidad Grund. <i>Diario Sur</i>.</li> </ul>
<b>El trabajo infantil en el siglo XIX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muñoz, L. (2013). El trabajo infantil en las industrias pesqueras de España, 1850-1936. En J. M. Borrás (Coord.) <i>El trabajo infantil en España (1750-1950)</i>, (pp. 117-152), Icaria.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes, C. (2003). El trabajo infantil en la Málaga del siglo XIX. <i>Isla de Arriarán: revista cultural y científica</i>, 22, (215-223)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quiles, A. (1997). Gentes de la mar: "Tiznaos", Charranes y Jabegotes: análisis literario de una realidad social decimonónica. En A. Ramos (Coord.). <i>La identidad masculina en los siglos XVIII</i></li> </ul>

Y XIX: VIII encuentro de la Ilustración al Romanticismo (1750-1850) (pp. 229-246). Universidad de Cádiz.

- Quiles, A. (1995). *Málaga y sus gentes en el siglo XIX: retratos literarios de una época*. Arguval.

Fuente: elaboración propia.

Dado que los guiones adolecían de errores propios de una deficitaria comprensión de la perspectiva histórica como el presentismo y el anacronismo, optamos por proporcionar las letras y el guión teatral que habíamos desarrollado en las dramatizaciones previas en el MUPAM. Estos textos se ajustaban a la estructura melódica de bandas sonoras de películas de animación Disney.

A continuación, el alumnado escuchó las canciones de Disney que conforman el musical y se procedió a la lectura de las nuevas letras. La selección de las bandas sonoras de las películas de animación de la factoría Disney obedeció a tres motivos: las canciones son conocidas por el público general y más concretamente, la audiencia infantil; y dichas canciones quedan contextualizadas, en sus correspondientes largometrajes, a las épocas históricas y espacios geográficos, en los que se enmarcaban los artefactos del MUPAM, así como la instrumentalización musical evocaba la atmósfera cultural.

### Tabla 16

*Títulos de las canciones de la acción performativa y ficha técnica de las canciones originales.*

Título de la canción	Ficha técnica de la canción original
<i>Un nuevo hogar</i>	<b>Título:</b> <i>Un nuevo hogar</i> <b>Composición:</b> Mark Mancina

	<p><b>Película:</b> <i>Vaiana</i> (Walt Disney Animation Studios, 2016)</p>
<i>De nada</i>	<p><b>Título:</b> <i>De nada</i></p> <p><b>Composición:</b> Mark Mancina</p> <p><b>Película:</b> <i>Vaiana</i> (Walt Disney Animation Studios, 2016)</p>
<i>Noches de Málaga</i>	<p><b>Título:</b> <i>Noches de Arabia</i></p> <p><b>Composición:</b> Alan Menken y Howard Ashman</p> <p><b>Película:</b> <i>Aladdin</i> (Walt Disney Animation Studios, 1992)</p>
<i>Gran Zegrí</i>	<p><b>Título:</b> <i>Príncipe Ali</i></p> <p><b>Compositor:</b> Alan Menken y Howard Ashman</p> <p><b>Película:</b> <i>Aladdin</i> (Walt Disney Animation Studios, 1992)</p>
1487	<p><b>Título:</b> <i>Gloria y riqueza</i></p> <p><b>Compositor:</b> Alan Menken y Stephen Schwartz</p> <p><b>Película:</b> <i>Pocahontas</i> (Walt Disney Animation Studios, 1995)</p>
<i>Bárbaros</i>	<p><b>Título:</b> <i>Bárbaros</i></p> <p><b>Compositor:</b> Alan Menken y Stephen Schwartz</p> <p><b>Película:</b> <i>Pocahontas</i> (Walt Disney Animation Studios, 1995)</p>

<i>El son de la ciudad</i>	<p><b>Título:</b> <i>El son de Notre Dame</i></p> <p><b>Compositor:</b> Alan Menken</p> <p><b>Película:</b> <i>El jorobado de Notre Dame</i> (Walt Disney Animation Studios, 1996)</p>
<i>Ella</i>	<p><b>Título:</b> <i>Bella</i></p> <p><b>Compositor:</b> Alan Menken</p> <p><b>Película:</b> <i>La Bella y la Bestia</i> (Walt Disney Animation Studios, 1991)</p>
<i>Esta vida no es vivir</i>	<p><b>Título:</b> <i>It's the Hard-Knock Life</i></p> <p><b>Composición:</b> Charles Strouse</p> <p><b>Musical:</b> <i>Annie</i> (Broadway, 1977)</p>
<i>Qué hay más allá</i>	<p><b>Título:</b> <i>Qué hay más allá</i></p> <p><b>Composición:</b> Mark Mancina</p> <p><b>Película:</b> <i>Vaiana</i> (Walt Disney Animation Studios, 2016)</p>

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente paso, se procedió a la asignación de personajes entre el alumnado y la organización de los grupos de ensayo por escenas.

**Tabla 17***Títulos de las canciones*

Escena/Grupo	Personajes
Narración en todas las escenas	Detective y maestra
“Malaka fenicia”	Fenicios y fenicias (8)
“Malaca Romana”	Dios Vulcano
	Romanos y romanas (8)
	San Ciriaco y Santa Paula
	Santa Margarita
“Málaga andalusí”	Mujeres andalusíes (8)
	Mujer andalusí principal
	Guerreros andalusíes (4) y Zegrí
	Soldados cristianos (4) y capitán cristiano
“Málaga en el siglo XIX”	Burguesas y burgueses (8)
	Niños y niñas pescadores (8)
	Cenachero
	Sirvienta

	Trinidad Grund
	Rey Fernando VII
	Reina María de las Mercedes de Orleáns

Fuente: elaboración propia.

Tras ello, comenzaron los ensayos y, simultáneamente, los procesos creativos de diseño y creación de vestuario histórico y la producción artística del atrezzo necesario para cada periodo histórico.

### Figuras 46, 47 y 48

*Estudiantes trabajando en el proceso creativo de diseño de vestuario histórico.*





Fuente: Elaboración propia.

### Figuras 49 y 50

*Estudiantes trabajando en el proceso creativo de producción artística de atrezzo para la acción performativa (una jábega fenicia)*





Fuente: Elaboración propia.

Además, una estudiante se encargó de realizar un montaje audiovisual con los artefactos del MUPAM para que, proyectado en el escenario, actuara de fondo de la representación, de manera que cuando aparecieran los personajes se representara su silueta recortada en los artefactos a modo de huella. Con ello se pretendía enfatizar con claridad la correspondencia de cada personaje con cada artefacto.

**Figura 51**

*Dirección del ensayo general con vestuario y atrezzo en el Contenedor Cultural de la Universidad de Málaga.*



Fuente: Elaboración propia.

- 4. Diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad.** Se solicitó al alumnado que cada grupo realizara una propuesta de tres talleres para su realización con alumnado de 5º de Educación Primaria. Los tres talleres conformarían lo que vendría a llamarse el Laboratorio Didáctico de la Otredad. Se indicó al alumnado que los talleres debían abordar tres problemáticas sociales, a partir de tres artefactos históricos que mostramos en el aula (ver Tabla 18).

**Tabla 18***Contenidos del Laboratorio Didáctico de la Otriedad.*

Artefacto histórico	Problemática social relevante	
	PASADO	PRESENTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Llave andalusí</b></li> </ul>	El exterminio de la población andalusí	Refugiados/as sirios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zapato obrero infantil</b></li> <li>• <b>Alpargata de pescadores</b></li> <li>• <b>Zapato burgués infantil</b></li> </ul>	La explotación infantil y las desigualdades de clase en el siglo XIX	La explotación infantil en la actualidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Libro ilustrado:</b> Panades y Poblet, J. (1878) <i>La educación de la mujer</i>. Jaime Seix y Compañía. Vol. 2.</li> </ul>	Las desigualdades de género en el siglo XIX	Las desigualdades de género en la actualidad

Fuente: elaboración propia.

El resultado del diseño del Laboratorio Didáctico de la Otriedad fue organizado de manera que, tras la representación de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, grupos rotativos de 16 niñas y niños de 5º curso de Educación Primaria del CEIP Denis Belgrano (Málaga), trabajaran guiados por el profesorado en formación con la siguiente estructura:

**Tabla 19**

*Secuenciación del Laboratorio Didáctico de la Otredad.*

Guerra, racismo e intolerancia religiosa (Jardín Exterior, 20 min)	
Pregunta inicial	1) Si tuvieras que abandonar tu casa para siempre de repente, ¿cómo te sentirías?
Expresión artística	2) Dibujan los objetos que se llevarían de su casa.
Artefacto	3) <i>Llave andalusí</i> (siglo XV). Evoca el sentido de pertenencia a un hogar físico.
Otro soporte visual	4) Imágenes de refugiados/as de Siria.
Debate	5) ¿Qué soluciones propondrías para eliminar la guerra y el racismo?
Desigualdades de género (Aula Taller, 20 min)	
Pregunta inicial	1) ¿Qué quieres ser de mayor? ¿Y si fueras un niño/una niña?
Expresión artística	2) Las niñas dibujan flores, los niños tema libre; los niños firman los dibujos de las niñas y los suyos propios, y reciben alabanzas.
Artefacto	3) Libro ilustrado: Panades y Poblet, J. (1878) <i>La educación de la mujer</i> . Jaime Seix y Compañía. Vol. 2.

	Se escoge una ilustración que representa las desigualdades en la educación de niños y niñas en el siglo XIX.
Otro soporte visual	4) Objetos de profesiones tradicionalmente atribuidas al género masculino e imágenes de mujeres ejerciendo esa profesión.
Debate	5) ¿Qué soluciones propondrías para eliminar las desigualdades de género?
<b>Pobreza y trabajo infantil (Salón de actos, 20 min)</b>	
Pregunta inicial	1) “Ponte en sus zapatos”: ¿Cómo sería tu vida si estos zapatos fueran tuyos? ¿Todavía trabajan las niñas y los niños?
Expresión artística	2) Dibujos de sus zapatos ideales
Artefacto	3) Zapatos del siglo XIX en los que se aprecian las diferencias entre la infancia de distintas clases sociales:  <i>Zapato obrero infantil</i>  <i>Alpargata de pescadores</i>  <i>Zapato burgués infantil</i>
Otro soporte visual	4) Imágenes actuales de explotación infantil en el mundo.
Debate	5) ¿Qué soluciones propondrías para eliminar la pobreza y el trabajo infantil en el mundo?

Fuente: elaboración propia

**Figura 52**

*Llave andalusí (ca. siglo XV)*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 53**

*Zapato obrero infantil (ca. finales del siglo XIX)*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 54**

*Alpargatas de pescadores (ca. finales del siglo XIX)*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 55**

*Zapato infantil burgués (ca. finales del siglo XIX)*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 56**

*Ilustración de La educación de la mujer (Panades y Poblet, 1878)*



Fuente: Panades y Poblet, 1878.

**4. Cuarto momento: *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. II Implementación. Representación de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” e implementación del Laboratorio Didáctico de la Otredad.***

En el cuarto momento, el profesorado en formación representó “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” ante el alumnado de Educación Primaria en el salón de actos del Contenedor cultural de la Universidad de Málaga, e implementó el Laboratorio Didáctico de la Otridad con los mismos estudiantes de Educación Primaria, que, distribuidos en tres grupos rotaron por los tres laboratorios, ubicados en tres dependencias del Contenedor Cultural de la Universidad de Málaga.

### **Figuras 57 y 58**

*Una alumna controla la mesa de mezclas del equipo de sonido y la proyección audiovisual con los artefactos museísticos que actúa de fondo de la dramatización.*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se expone la secuenciación de las escenas de “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, detallando la estructuración de los contenidos de la trama entre la parte dramatizada y la parte musical de la práctica performativa:

#### **❖ Escena 1: Presentación de la trama.**

En esta primera escena de la dramatización, se presentan los personajes contemporáneos al público escolar, que actúan como conductores de la narrativa: la maestra y el detective. A continuación, se explica el eje transversal de la trama, esto es, la resolución del “misterio del escudo olvidado”, a través del cual el

alumnado de Educación Primaria deberá ir encontrando las piezas que componen el escudo de Málaga, cada una de las cuales se ha vinculado a una parte de la historia local.

### Figura 59

*Piezas del escudo de Málaga a modo de puzle.*



Fuente: Elaboración propia.

### Figura 60

*Escolares de Educación Primaria se ofrecen voluntariamente a buscar junto al personaje del Detective la siguiente pieza del Escudo de Málaga.*



## Figuras 61 y 62

*Escolares de Educación Primaria colocando, junto al personaje del Detective, una de las piezas del Escudo de Málaga.*



Fuente: Elaboración propia.

### ❖ Escena 2: Malaka fenicia (siglo VIII a. C.)

Artefactos del MUPAM:

- *Escudo de Málaga* (1494)

Elementos del escudo:

- Mar Mediterráneo
- Color púrpura

### Figura 63

*Elementos del escudo vinculados al contenido de la Escena 2*



Fuente: elaboración propia sobre el diseño de Rafael Bejarano.

La segunda escena estaba dedicada a los orígenes de la ciudad de Málaga, situados en la fundación de una colonia fenicia. Los elementos del escudo vinculados a este periodo histórico son el mar Mediterráneo, puesto que la elección de esta ubicación por el pueblo fenicio estuvo motivada por el enclave estratégico para el comercio mediterráneo; y el color púrpura, asociado al floreciente comercio de este tinte producido por los búsanos.

A continuación, se exponen dos fragmentos, correspondientes al guion teatral y a la letra de una de las canciones de esta escena, respectivamente:

**-Maestra:**

Hace casi 3.000 años, 2.800 para ser exactos, los fenicios, un pueblo de expertos navegantes y mercaderes, llegó a nuestras costas en sus barcos, las jábegas, buscando un lugar donde enraizar, es decir, echar raíces, y fundaron la ciudad de Malaka.

Gobernaban el mar Mediterráneo, eran los navegantes más hábiles y audaces de su época. Sus navíos eran la envidia de todos sus rivales. Venían de la ciudad de Tiro, en Cartago, otro lugar de la costa mediterránea. ¿Y sabéis cómo viajaban? ¡Siguiendo las estrellas! ¿Sabéis que ellos descubrieron la Osa Mayor? También se llamaba la estrella fenicia. Así llegaron a Malaka.



**“Un nuevo hogar”**

*Sabemos el viento leer  
con gran nitidez,  
surcamos el ancho mar  
con facilidad,  
y cada estrella ahí está  
justo en su lugar*

*Aue, aue,  
Vamos a levantar  
una nueva ciudad donde enraizar  
(...)*

Figura 64, 65, 66 y 67

Escena 2. Fenicias y fenicios en torno al dios Vulcano (presente en monedas de Malaka)



### ❖ Escena 3: Las persecuciones religiosas de Malaca romana (siglo III d. C.)

Artefactos del MUPAM:

- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)
- *Escudo de Málaga* (1494)

Elementos del escudo:

- Los Santos Mártires

#### Figura X

*Elementos del escudo vinculados al contenido de la Escena 3*



Fuente: elaboración propia sobre el diseño de Rafael Bejarano.

La tercera escena estaba dedicada a las persecuciones religiosas de la Malaca romana (siglo III d. C.), ordenadas por el emperador Diocleciano, que también sitúan el contexto histórico de la leyenda hagiográfica de Santa Margarita de Antioquía, cuyos Desposorios místicos están representados en uno de los artefactos museísticos seleccionados del MUPAM. Es por ello que la Santa aparece en esta escena para explicar en primera persona el problema de violencia machista que esconde su martirio. Los elementos del escudo vinculados a este periodo histórico son los Santos San Ciriaco y Santa Paula, declarados Patrones de la ciudad de Málaga tras la victoria de los Reyes Católicos.

Seguidamente, se expone un fragmento correspondiente al guion teatral:



**-Santa Margarita:**

Sí, yo os puedo contar lo que me pasó a mí. Un emperador romano llamado Diocleciano dio orden de perseguir a todos los cristianos. (...) Un día que yo estaba en el campo con mis ovejitas, pasó montado a caballo el alcalde romano de mi ciudad, Antioquía, se quedó prendado de mí al verme y me pidió que me casara con él. Como le rechacé, me encerró en una cárcel. Él decía que era por ser cristiana, pero está claro que no le sentó nada bien que le rechazara, así que envió un dragón para que me atacara. Vencí al dragón, y cuando se enteró, en venganza ordenó matarme.  
(...)

**-Santa Paula:**

A nosotros también nos persiguieron los romanos. Igual que a ti, no nos dejaban tener la religión que quisiéramos. Vivíamos aquí, en Malaca. Yo soy Paula, y él es Ciriaco.

**-San Ciriaco:**

Nosotros también nos hicimos cristianos, como tú, y por ese motivo nos tiraron piedras junto al río Guadalmedina.

**-Maestra:**

Ellos, San Ciriaco y Santa Paula, son los patronos de nuestra ciudad.  
(...)

## Figura 68

Escena 3. Santa Margarita, San Ciriaco, Santa Paula y la maestra.



Fuente: Elaboración propia.

### ❖ Escena 4: La toma de Málaga (1487)

Artefactos del MUPAM:

- *Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)
- *Escudo de Málaga* (1494)
- *Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)
- *Plano de la ciudad y el puerto de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)
- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)

Elementos del escudo:

- Alcazaba y Castillo de Gibralfaro

- Cautivos cristianos
- Color rojo del campo (símbolo de la sangre del campo de batalla)
- Yugo y flechas

## Figura 69

*Elementos del escudo vinculados al contenido de la Escena 4*



Fuente: elaboración propia sobre el diseño de Rafael Bejarano.

La cuarta escena estaba dedicada a la toma de la ciudad de Málaga por la corona castellana en 1487 y tenía el objetivo de mostrar la situación bélica, no solo desde el punto de vista hegemónico vinculado al concepto de “Reconquista”, sino desde la perspectiva silenciada de la otredad, esto es, el punto de vista del pueblo andalusí. Los elementos del escudo vinculados a este periodo histórico son la Alcazaba y el Castillo de Gibralfaro, los cautivos cristianos, el color rojo del campo (símbolo de la sangre vertida en el campo de batalla), y el yugo y las flechas (divisa heráldica de los Reyes Católicos).

En primer lugar, se presentan las características definitorias del esplendor cultural de Málaga andalusí, y se introduce la situación bélica que se estaba dando en ese momento histórico, como puede observarse en los siguientes fragmentos,

correspondientes al guion teatral y a la letra de una de las canciones de esta escena, respectivamente:

**-Maestra:**

La ciudad formó parte de Al-Ándalus, y se llamó *Mālaqa*. Se convirtió en una floreciente ciudad con un puerto importantísimo porque desde él, salían y llegaban barcos de todos los países para vender y comprar productos. A lo largo sus casi ocho siglos de historia andalusí, Malaqa fue una ciudad de la cultura, pues nacieron o vivieron en ella más de 250 sabios que se dedicaron a la botánica, la poesía, la historia, la geografía, la gramática o la filosofía.



**“Noches de Malaqa”**

*Malaqa es mi hogar,  
una hermosa ciudad  
(...)  
Si a Malaqa vas,  
no debes olvidar  
Muy cauto has de ser,  
no son tiempos de paz  
Todo puede pasar.*

## Figura 70

*Jóvenes andalusíes de Málaga explican cómo es su ciudad al alumnado de Educación Primaria.*



Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se abordaba el conflicto bélico haciendo hincapié en el hambre y la sed que sufrieron las personas de Málaga debido al prolongado sitio ejercido por las tropas castellanas, así como en las figuras de Zegrí, alcaide de Ronda que resistió en Gibralfaro hasta el final del asedio, y Alí Dordoux, comerciante que negoció con Fernando el Católico la entrega de la ciudad a cambio de que un pequeño número de familias pudieran salvarse y mantener sus hogares. Así queda ilustrado en los siguientes fragmentos, correspondientes al guion teatral y a la letra de una de las canciones de esta escena, respectivamente:



**-Maestra:**

¿Habéis escuchado lo que acaban de decir? No son tiempos de paz, todo puede pasar... Eso es porque están viviendo una horrible guerra. Las tropas de los Reyes Católicos están acampadas alrededor de la ciudad, en las afueras, y no dejan que entren los alimentos que se recogen de los campos cultivados, y han secado los pozos para que no llegue agua a la ciudad para beber.

**-Mujer andalusí 10:**

Yo veo el miedo en los ojos de mis hijos, y no sé cómo protegerles.

**-Mujer andalusí 8:**

Yo tengo esperanza en Alí Dordoux, el rico comerciante que está negociando con los Reyes castellanos. Él les ha dicho que, si nos dejan quedarnos en nuestros hogares, nos rendiremos.

**-Mujer andalusí 9:**

Prefiero confiar en Zegrí y resistir, ésta es nuestra tierra, nuestra casa. Piénsalo, nos dejarán quedarnos aquí en nuestras propias casas, pero no nos dejarán vivir como hasta ahora, no podremos continuar con nuestra propia religión musulmana, con nuestras costumbres ¿crees que nos lo permitirían?



### **“El gran Zegrí”**

**Guerreros andalusíes:**

*Lucharemos hasta el final  
si es junto a ti*

*Mereces nuestra lealtad*

*Resistirá la ciudad*

*Que ya está Zegrí aquí*

*(...)*

*Con sus luchadores, sus combatientes*

*No son más de quince mil*

**Figura 71**

*Mujeres de Malaqa y guerreros andalusíes cantan a Hammet el Zegrí.*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se introduce la acción de las tropas castellanas y, de manera sintetizada, las motivaciones político-religiosas de los Reyes Católicos, tal y como puede observarse en los siguientes dos fragmentos, correspondientes al guion teatral y a la letra la canción “1487”, respectivamente:



**“1487”**

*Mil cuatrocientos ochenta y siete, la guerra hay que ganar  
Por Dios y por su Gloria nos envían a luchar  
Nuestros reyes ambicionan la unidad territorial  
Buscan a los valientes que la sepan conquistar  
(...)*

**-Capitán cristiano:**

¡¡Extremeños, leoneses, castellanos, gallegos, valencianos!!: Si hemos de dar la vida por recuperar nuestro territorio y limpiarlo de herejes, será una muerte honrosa.

Con nuestro valor y los más modernos cañones de Europa, ¡¡obtendremos la victoria!!



**Figura 72**

*Escolares de Educación Primaria componen los elementos del Escudo de Málaga vinculados a la toma de la ciudad en 1487, con la presencia de los soldados castellanos y la vista de Málaga Musulmana al fondo.*



Fuente: Elaboración propia.

Tras ello, se escenifica el enfrentamiento bélico de manera simbólica mediante una canción en cuyo fragmento instrumental se incluye también dramatización. A continuación, se exponen dos fragmentos, correspondientes a

la letra de la canción “Bárbaros” y al guion teatral, en los que se muestran los pensamientos, prejuicios, emociones y creencias de las personas de ambos lados del conflicto:



### “Bárbaros “

#### **Capitán cristiano:**

*¿Qué puedes esperar  
de estos sucios herejes?  
Su raza entera es una maldición  
Diabólica es su fe  
Y muertos están bien  
Son bestias o tal vez peor*

#### **Cristiano 2:**

*Échenlos de aquí  
No son como tú y yo  
Son todos muy perversos  
Hoy tenemos que luchar*

#### **Zegrí:**

*Era de temer  
El cristiano es un demonio  
Su única intención es dominar  
(...)*

#### **-Mujer andalusí principal:**

Por favor, soldado. Necesitamos la paz. Respetad nuestra cultura, éste es nuestro hogar. Generaciones y generaciones de mi familia han nacido y vivido aquí, en Malaqa.

#### **-Capitán cristiano:**

Esta tierra es de la corona castellana, de mis señores, los Reyes Don Fernando y Doña Isabel. Así volverá a ser cristiana, la religión verdadera. ¡Vosotros sois unos herejes!

#### **-Mujer andalusí principal:**

¿La verdadera? Lo mismo pensamos nosotros de nuestra religión y también a vosotros os llamamos herejes. Pero piénsalo, ¿qué importa si le quieres llamar Dios, o le quieres llamar A16?



**Figuras 73, 74 y 75**

*Escenificación de la batalla de la toma de Málaga en 1487*





Fuente: Elaboración propia.

### Figuras 76 y 77

*Emociones y expresiones faciales del alumnado de Primaria atendiendo a la escena*





Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, tras la victoria castellana, reaparece la figura de Santa Margarita saliendo de su cuadro para establecer una conversación con el personaje del capitán cristiano frente al *Libro de los Repartimientos* (1487) y el *Plano de Málaga* de Joseph Carrión de Mula (1792). En este sentido, se incurre en dos anacronismos conscientemente, que se introducen como recurso para, por una parte, enfrentarse a la transformación de la ciudad que sucedió en los siglos posteriores, a partir de este punto de inflexión que constituyó la victoria de los Reyes Católicos; y por otra, crear un diálogo de confrontación entre las persecuciones religiosas de diferentes periodos históricos, con lo que se establecen cuestiones y paradojas éticas, dirigidos a motivar la reflexión del alumnado. Con ello, se realiza una propuesta de interseccionalidad a través de los artefactos y los periodos históricos y artísticos que componen la narrativa. Así puede observarse en los siguientes fragmentos:

**-Santa Margarita:**

¡Odio, sangre, muerte! Tú, cristiano, deberías saber que por amar a nuestro Dios, también se vertió sangre. Yo fui perseguida por los romanos, torturada hasta morir. Así pues, si yo, santa de tu devoción, fui asesinada por creer en Dios, ¿debes tú, cristiano, asesinar en su nombre a quien le llama Alá?



### **“El son de la ciudad”**

**Santa Margarita:**

*Ésta es la historia que empieza después de capturar al Zegrí*

**Capitán cristiano:**

*¡Él pudo firmar y capitular! ¡Prefirió morir!*

**Santa Margarita:**

*Veinticinco familias de un mercader*

*Se quedarán en la ciudad*

*Las otras más de quince mil almas*

*bajo pena de muerte caerán*

*o esclavos serán, sin su libertad (...)*

*Tierras y viviendas de vencidos a repartir*

*Entre vencedores, como se describe aquí*

**Capitán Cristiano:**

*El “Libro de los Repartimientos”. Es el inicio de una nueva era, la de la ciudad cristiana*

**Santa Margarita:**

*Sí, pero... Mira qué sangre inocente vertida a los pies de la ciudad*

*¿Ovidaste que en guerra siempre se pierde el alma de la ciudad?*

## Figuras 78, 79 y 80

*Docentes en formación representando un diálogo conscientemente anacrónico entre Santa Margarita y un capitán castellano.*



Fuente: Elaboración propia.

### ❖ Escena 5: Las desigualdades sociales del siglo XIX en Málaga

Artefactos del MUPAM:

- *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)
- *Retrato de María de las Mercedes* (Denis Belgrano, 1878)
- *Escudo de Málaga* (1494)

Elementos del escudo:

- Lema “Muy benéfica”

## Figura 81

*Elementos del escudo vinculados al contenido de la Escena 5*



Fuente: elaboración propia sobre el diseño de Rafael Bejarano.

La penúltima escena partía del lema “Muy benéfica”, concedido a la ciudad de Málaga en 1922 por el comportamiento altruista que los malagueños y las malagueñas tuvieron con los heridos de la guerra de Marruecos. Esta parte de la dramatización estaba dedicada, por una parte, a la visibilización de una figura, como es la de Trinidad Grund, benefactora y fundadora de instituciones sociales que procuraban aliviar estas desigualdades descritas, que no ha recibido la misma atención que otros de sus coetáneos varones; y por otra parte, a las desigualdades de género, infancia y clase social del siglo XIX malagueño, abordando el trabajo infantil de niñas y niños de clase marginal, exponiendo los prejuicios que sobre esta infancia se han proyectado tradicionalmente desde las clases sociales privilegiadas; además de la opresión de las mujeres provenientes de todas las clases sociales. Se decidió incluir un artefacto del MUPAM que no había sido seleccionado en el diseño de la investigación, para que también se

observara que las desigualdades de género están presentes en todas las clases sociales, afectando de diferente manera a unas clases u otras. Se trata de *Retrato de María de las Mercedes* (Denis Belgrano, 1878).

Más adelante, se exponen fragmentos correspondientes al guion teatral y a la letra de “Ella” y “Esta vida nos es vivir”, las canciones de esta escena:

**-Maestra:**

Si yo os digo, Marqués de Larios, ¿os suena de algo? Y si yo os digo Trinidad Grund, ¿os suena? El primero fue uno de los empresarios más importantes de la ciudad de Málaga en el siglo XIX, Trinidad Grund fue una señora muy rica que, al morir su marido y sus hijos, cuando solo tenía 32 años, dedicó su vida y su fortuna a ayudar a las personas más necesitadas de la ciudad. El primero tiene un monumento en el centro de la ciudad y todo el mundo lo conoce, pero a ella casi nadie la conoce, a pesar de todo lo que hizo por los demás. ¿Os parece justo?

**-Trinidad Grund:**

Nadie ve a los humildes, y nos rodean por todas partes. Esos pobres niños, no tienen para comer, tienen que trabajar vendiendo los pececillos que se escapan del copo que están sacando del mar aquellos pescadores allí al fondo en la orilla. ¡Y solo son niños! Mis sobrinos están calentitos en casa jugando y aprendiendo a leer con su institutriz.





### **"Ella"**

**Niñas y niños trabajadores:**

*¿Podrá la vida darnos algo más?*

**Trinidad Grund:**

*¿Llegará el día en que les verán?*

**Todas las personas de la burguesía:**

*Una señora de lo más extraño*

*Se desvive por ayudar*

*Diferente a los demás*

*Esa dama es singular*

*Muy distinta a todos los demás*

*(...)*

**-Niña 4:**

Yo tengo diez años, pero mis hermanos de cinco y siete ya trabajan también.

**-Niña 5:**

Si no trabajamos, no comemos. Hace falta el jornal porque con lo que ganan padre y madre no llega para comer todos.

**-Niña 8:**

Nosotras cosemos las redes que se han roto y acompañamos a nuestra madre a la fábrica de salazones, allí aprendemos mirando mientras limpiamos pescado o llevamos las cestas de pescado de un lado a otro. Tengo callos en las manos y a veces ni las siento.

**-Niño:**

Y nosotros limpiamos los barcos cuando llegan a tierra. En la playa y en el muelle picamos el cebo, recogemos las redes y metemos el pescado en cajas. Cuando tenga doce años entraré de grumete en el barco en el que va mi padre. A la mar hay que salir aunque esté uno malo, aunque la lluvia te cale hasta los huesos.





**“Esta vida no es vivir”**

**Niñas y niños trabajadores:**

*No sabemos qué es jugar  
Todo el día a trabajar  
Para poder comer pan  
¡Ya no aguanto más!  
(...)*

**-Trinidad:**

Lleváis vidas muy duras para vuestra tierna edad. Deberíais estar en la escuela, aprendiendo a leer y escribir, y jugando. Venid mañana a mi asilo, el de San Manuel, allí os darán sopa caliente y el alimento que necesitáis cada día, y os darán educación.



**-Burguesa 4:**

Pero Doña Trinidad, ¿no se da usted cuenta? Si su asilo ya supera el centenar de niños con sus madres viudas. Estos pobres se van a comer su fortuna.

**-Burguesa 7:**

Tiene razón, y yo no digo que no les haga falta, pero estos críos en realidad son unos granujillas, ladronzuelos y pillos, llenos de piojos y unos vagos.

**-Burguesa 8:**

Cualquiera se fía. No creo yo que trabajen lo que cuentan, más bien robarán lo que pillen.

**-Trinidad:**

Ése es el problema de nuestra sociedad, está ciega. Vuestros privilegios no os dejan ver en los corazones de estos pequeños.

**Figura 82**

*Personajes de diferentes clases sociales de la Málaga decimonónica cantan sobre la figura de Trinidad Grund.*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 83**

*Niñas y niños trabajadores en la Málaga del siglo XIX*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 84**

*Estudiantes de Educación Primaria responden a las preguntas del personaje de la maestra sobre la figura de Trinidad Grund*



Fuente: Elaboración propia.



**“Libre soy”**

**-María de las Mercedes:**

*La fuerza enciende mi esperanza hoy  
No más normas que seguir  
Soy la reina en un reino de obediencia y sumisión*

**-Burguesa principal:**

*Era un pájaro atrapado en una fina red  
(...)*

**-María de las Mercedes y Burguesa principal:**

*La historia no nos silenciará más*

**Figura 85**

*Mujeres de diferentes clases sociales en el siglo XIX debatiendo sobre los límites que la sociedad les impone.*



Fuente: Elaboración propia.

❖ **Escena 6: Síntesis final**

Para finalizar, el personaje de la maestra sintetiza las problemáticas sociales contenidas en la trama y plantea algunos interrogantes al alumnado de Educación Primaria. Por último, la canción “Qué hay más allá” resume el objetivo principal de la acción performativa que persigue el desarrollo de una nueva mirada sobre la historia desde la perspectiva de la otredad. Así puede observarse en los siguientes fragmentos:

**-Maestra:**

¿Os habéis dado cuenta de que a lo largo de nuestra investigación, hemos rescatado partes de la historia que estaban olvidadas en nuestro pasado? El paso de distintas culturas por nuestra ciudad que nos han enriquecido, las personas de al-Ándalus vencidas en la toma de Málaga, expulsadas de sus hogares, perseguidas por tener otra religión, por aquéllos y aquéllas que un día habían sido perseguidos por los romanos por el mismo motivo, una diferente religión; los niños y niñas, como vosotros y vosotras, obligados a trabajar para poder comer, las mujeres sin libertad para decidir sobre sus vidas, incluso maltratadas por rechazar a un hombre como Santa Margarita...

Detective Lumbreras, creo que estos niños y niñas te han ayudado mucho, pero mucho, a resolver “el misterio del escudo olvidado”. ¿Sabes por qué? Porque han sabido escuchar lo que tenían que decir las personas del pasado, malagueños y malagueñas de los 3.000 años de historia que tiene nuestra ciudad. Y han encontrado respuestas mirando más allá de lo que parece a simple vista, porque a veces no todo es lo que parece, hay mucho más...



**“Qué hay más allá”**

**Todos y todas:**

*Veo el legado de nuestros ancestros en frente,  
y quiero ver qué hay más allá  
porque pienso que hay mucho más de lo que parece,  
aquella voz que se silenció quiero escuchar yo.  
(...)*

*Y si aprendo a mirar de forma diferente,  
sabré al fin yo qué hay más allá.*

**Figura 86**

*Todo el alumnado canta la canción "Qué hay más allá" en la última escena de la acción performativa.*



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 87**

*Profesorado en formación y alumnado de Educación Primaria en el escenario*



Fuente: Elaboración propia.

A continuación de la representación, el profesorado en formación se distribuyó en los tres espacios del Contenedor Cultural donde se ubicaron el Laboratorio Didáctico de la Otredad y organizó al alumnado de Educación Primaria para que, distribuido en grupos de 16 niñas y niños, fuera rotando por cada uno de los tres laboratorios, que contaban con una duración de 20 minutos.

En el Aula-Taller se desarrolló el laboratorio dedicado a la pobreza y el trabajo infantil, partiendo de tres artefactos: tres zapatos infantiles del siglo XIX de diferentes características: un zapato obrero infantil, una alpargata de pescadores y un zapato burgués infantil. El profesorado en formación condujo el laboratorio motivando al alumnado de Educación Primaria a interrogar a cada uno de los tres artefactos para extraer conclusiones sobre su contexto histórico, función, materiales, coste económico de su producción, a quién iba dirigido, etc. (Llonch y Parisi, 2016). Tras ello, planteaba a al alumnado escolar una pregunta para la reflexión: “Ponte en sus zapatos: ¿Cómo sería tu vida si estos zapatos fueran tuyos? ¿Todavía trabajan las niñas y los niños?”. A continuación, solicitaban al alumnado de Primaria que dibujaran sus zapatos ideales. Tras ello, les mostraron fotografías de la infancia obrera de las fábricas de la Revolución industrial y también de niños y niñas trabajando en la actualidad en diferentes países de Latinoamérica, África y Asia. Finalmente, plantearon un debate a través de la pregunta: “¿Qué soluciones propondrías para eliminar la pobreza y el trabajo infantil en el mundo?”.

**Figuras 88, 89, 90 y 91**

*Desarrollo del Laboratorio Didáctico de la Otredad en torno a la explotación infantil*





Fuente: Elaboración propia.

En el Salón de actos tuvo lugar el laboratorio dedicado a la guerra, el racismo y la intolerancia religiosa, partiendo de un artefacto: una llave andalusí. El profesorado en formación ayudó al alumnado de Educación Primaria a interrogar este artefacto para extraer conclusiones sobre su contexto histórico, función, a quién podría pertenecer, etc. (Llonch y Parisi, 2016). Tras ello, planteaba a al alumnado escolar una pregunta para la reflexión: “Si tuvieras que abandonar tu casa para siempre de repente, ¿cómo te sentirías?”. A continuación, solicitaban al alumnado de Primaria que dibujaran los objetos que se llevarían de su casa en tal situación. Tras ello, les mostraron fotografías de niños y niñas refugiados/as de Siria. Finalmente, plantearon un debate a través de la pregunta: “¿Qué soluciones propondrías para eliminar la guerra y el racismo?”.

## Figura 92

*Desarrollo del Laboratorio Didáctico de la Otredad en torno a la guerra y la intolerancia religiosa.*



Fuente: Elaboración propia.

En el Jardín tuvo lugar el laboratorio dedicado a las desigualdades de género, partiendo en esta ocasión, como artefacto, de un libro ilustrado en su edición original del siglo XIX: *La educación de la mujer* (Panades y Poblet, 1878). A continuación, el profesorado en formación les ayudó a interrogar el artefacto para extraer conclusiones sobre su contexto histórico, función, a quién iba dirigido y por qué, etc. (Llonch y Parisi, 2016). Después, planteaba al alumnado escolar una pregunta para la reflexión: “¿Qué quieres ser de mayor? ¿Y si en lugar de niña fueras niño/en lugar de niño fueras niña?”. Seguidamente, solicitaron al alumnado de Primaria que se autorretratara ejerciendo esa profesión. Tras ello, les mostraron objetos de profesiones tradicionalmente atribuidas al género

masculino e imágenes de mujeres ejerciendo esa profesión. Finalmente, plantearon un debate a través de la pregunta: “¿Qué soluciones propondrías para eliminar las desigualdades de género?”.

### Figuras 93, 94 y 95

*Desarrollo del Laboratorio Didáctico de la Otredad en torno a las desigualdades de género.*



Fuente: Elaboración propia.

## 5. Quinto momento: “EL MUPAM A DEBATE DISCENTE-DOCENTE”.

Por último, en el quinto momento, “El MUPAM a debate discente-docente”, el alumnado elaboró por última vez narrativas sobre los artefactos museísticos tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico de la Otridad. Por otra parte, respondió a cuestionarios enfocados a conocer su evaluación del proyecto (postest).

### 4.6. DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Expondremos las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de los datos, empleadas en función de cada momento establecido en el diseño de investigación educativa. En primer lugar, la observación participante nos ha posibilitado obtener información sobre aspectos difícilmente registrables con otros instrumentos y técnicas, como puede ser la motivación del alumnado a lo largo del proyecto.

Se ha efectuado una triangulación de datos para contrastar la información recabada, de tipo temporal, ya que “la información ha sido recogida en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 74), en nuestro caso, se procedió a la recogida de la información en los distintos momentos del diseño de la investigación.

Por otra parte, se ha recurrido al análisis de contenido, que Bardin (1986), define como el conjunto de instrumentos que se aplican al discurso para la obtención, a partir de la deducción, de determinadas inferencias. López Noguero (2002) apunta hacia el carácter más próximo al análisis objetivo de estos instrumentos afirmando que sustituyen “las dimensiones interpretacionistas y subjetivas del estudio de documentos o de comunicaciones por unos procedimientos cada vez más estandarizados que intentan objetivar y convertir

en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica” (p. 173).

En la siguiente tabla se presentan los instrumentos que han sido sometidos al análisis de contenido, organizados en función del momento del diseño de la investigación educativa en el que se recogieron:

**Tabla 20**

*Instrumentos de la Investigación-Acción.*

Momentos	Instrumentos	Tipología y soporte
<b>1er Momento:</b> <b>EL MUPAM DESDE EL AULA</b>	Cuestionario de ideas previas (pretest)	Cuestionario Individual de preguntas abiertas y cerradas / En papel
	Narrativas libres sobre los artefactos museísticos	Narrativa Abierta Individual / En papel
<b>2º Momento:</b> <b>LA VOZ DEL MUPAM</b>	Narrativas libres sobre los artefactos museísticos	Narrativa Abierta Individual / Entrega de Tareas en Campus Virtual
<b>3º Momento:</b> <b>LAS OTRAS VOCES DEL MUPAM EN EL AULA PERFORMATIVA</b> <b>I Diseño</b>	Guion escena siglo XIX	Elaboración de guion en grupo / Entrega de Tareas en Campus Virtual
	Diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad	Elaboración de diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad en grupo / Entrega de Tareas en Campus Virtual

<p><b>4º Momento:</b></p> <p><b>LAS OTRAS VOCES DEL MUPAM EN EL AULA PERFORMATIVA</b></p> <p><b>II Implementación</b></p>	<p>Fotografías que recogen la acción performativa (dramatización y Laboratorio Didáctico de la Otredad)</p>	<p>Documentación gráfica durante la acción performativa por parte del alumnado y de la profesora</p>
<p><b>5º Momento:</b></p> <p><b>EL MUPAM A DEBATE DISCENTE-DOCENTE</b></p>	<p>Cuestionario sobre conceptualizaciones (postest)</p>	<p>Cuestionario Individual de preguntas abiertas y cerradas / Entrega de Tareas en Campus Virtual</p>
	<p>Cuestionario sobre valoración del proyecto</p>	<p>Cuestionario Individual de preguntas abiertas / Entrega de Tareas en Campus Virtual</p>
	<p>Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos</p>	<p>Narrativa Abierta Individual / Entrega de Tareas en Campus Virtual</p>

Fuente: elaboración propia.

Debido a la necesidad de recoger la información del primer momento de manera inmediata en el aula, y evitar que el alumnado contaminara sus respuestas comentándolas con el resto de compañeros y compañeras, o consultando en internet, y dados los problemas encontrados para poder reservar el aula de informática de la Facultad de Ciencias de la Educación en las fechas necesarias, algunos instrumentos de recogida de información fueron registrados en papel.

Las narrativas abiertas individuales que han sido recogidas en el primer, segundo y quinto momento han sido analizadas mediante el software de análisis

cualitativo *Nvivo*, a través de categorías cerradas, correspondientes, por una parte, a los seis conceptos de primer orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013) y, por otra, a las categorías de la experiencia estética (Leontiev, 2000).

**Tabla 21**

*Sistema de categorías aplicado al análisis de los datos*

<b>Categorías del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013)</b>	<b>Categorías de la experiencia estética (Leontiev, 2011)</b>
<b>Fuentes históricas</b>	Orientación desde la vida
<b>Relevancia histórica</b>	Orientación del autor
<b>Cambio y continuidad</b>	Estilística
<b>Causa y consecuencia</b>	Síntesis
<b>Perspectiva histórica</b>	Asociativa
<b>Dimensión ética</b>	Introspectiva
	Emocional

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las preguntas abiertas de los cuestionarios pretest y postest, enfocados a conocer principalmente las percepciones y conceptualizaciones del alumnado sobre la Educación Ciudadana, la historia y los museos –así como la

valoración del alumnado sobre el proyecto en el posttest-, también han sido analizadas mediante el software *Nvivo*, en este caso, mediante un sistema de categorías abiertas.

## 4.7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 4.7.1. Narrativas

#### 4.7.1.1. *Málaga Musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)

##### ❖ Narrativas artísticas

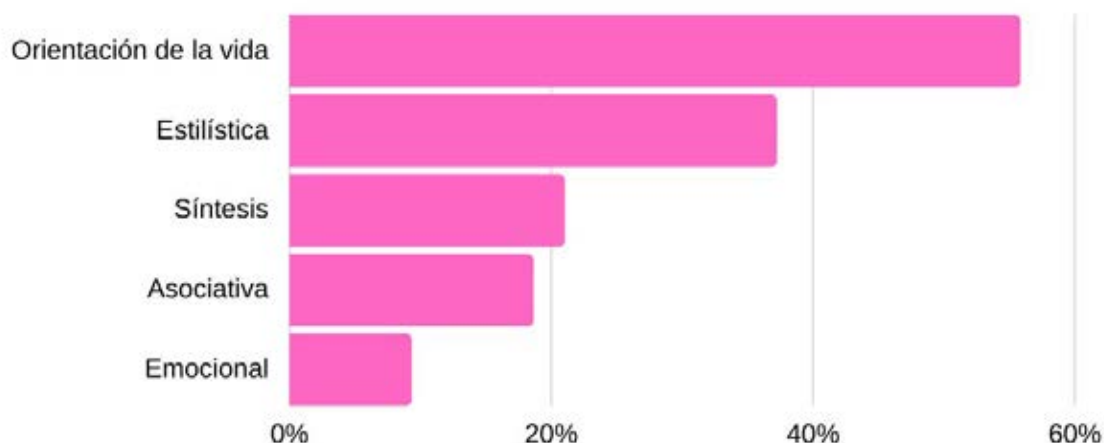
En el primer nivel de percepción (IDP) sobre *Málaga musulmana*<sup>4</sup> (véase Fig. 96), se observa cómo, ante su desconocimiento, el alumnado recurre a sus emociones personales y vinculaciones con su propio presente vital. Por un lado, se identifica la categoría ‘emocional’, cuando el alumnado (9,3%) manifiesta lo que le inspiran los elementos identificados en el plano: “podemos sentir la importancia que se le otorga a las murallas, y ponernos en la piel de esos ciudadanos que no se sentían protegidos tras las murallas. Hoy en día no nos preocupamos por esas cosas” (Ef14).

---

<sup>4</sup> Véase p. 75.

**Figura 96**

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) en IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría 'orientación desde la vida' (55,8%) se compone de dos tipos de observaciones: por un lado, un 35% del alumnado se basa en su conocimiento del entorno vital que reconocen y que se corresponde con la categoría 'orientación desde la vida', como por ejemplo: "Representa la vida de la gente en Málaga durante esa época. Pienso que es importante y por ello, se sigue conservando en el museo. De esta forma, nosotros actualmente podemos apreciar cómo era Málaga antes" (Ef13) u "observamos que la ciudad está amurallada y cuenta con un castillo encima de la montaña. Podemos intuir que esto se construyó con el fin de salvaguardar la ciudad ante posibles ataques" (Ef8). Por otro lado, en esta misma categoría, se enmarca el reconocimiento de la identidad, presente en el 27,9% del alumnado: "Son parte de nuestra identidad que nos hace valorar la importancia de los restos mozárabes y la cultura que nos ocupó" (Ef4); "podemos

observar cómo comenzó la ciudad de Málaga que hoy en día conocemos, pero que es muy diferente a la ciudad de Málaga musulmana. Son importantes porque representan nuestra Historia. Con ellos podemos recordar de dónde venimos, cómo se formó nuestra ciudad, cultura..." (Em7); o "es importante tenerla presente para saber cómo eran las construcciones pasadas, la cultura, así como la sociedad y sus costumbres. Con estos datos podemos conocer nuestras raíces" (Ef3).

Así mismo, se hace alusión a la categoría 'estilística' (37,2%): "representación de la ciudad en otra época, en la que el arte musulmán estaba presente, tanto en su estética como en sus costumbres" (Ef15). Dentro de esta categoría, se observa que el reconocimiento iconográfico del alumnado se centra únicamente en las murallas de la ciudad (véase Fig. 96).

En cuanto a la categoría 'síntesis' de la vista de Málaga, el 21% del alumnado centra su interpretación en términos históricos de 'conquista' / 'Reconquista' de al-Ándalus, aunque sin apenas desarrollar las características del proceso histórico. Una parte de este alumnado (11,6%) realiza interpretaciones históricas acordes con la "pervivencia de la narrativa nacional tradicional" (Sáiz, 2015, p. 13) sobre al-Ándalus: "son objetos valiosos pues nos muestran la ocupación y reconquista de nuestra ciudad malagueña" (Ef4); "Creo que en esta imagen se hace referencia a una Málaga previa al abandono musulmán de al-Ándalus" (Ef26); y "nos encontramos con una construcción de origen musulmán, que representa la imagen y la cultura en la ciudad malagueña a finales del S XIX, ya que los musulmanes invadieron parte de España, siendo Málaga una ciudad invadida. Es importante porque es un trocito de la historia de nuestro país" (Em8).

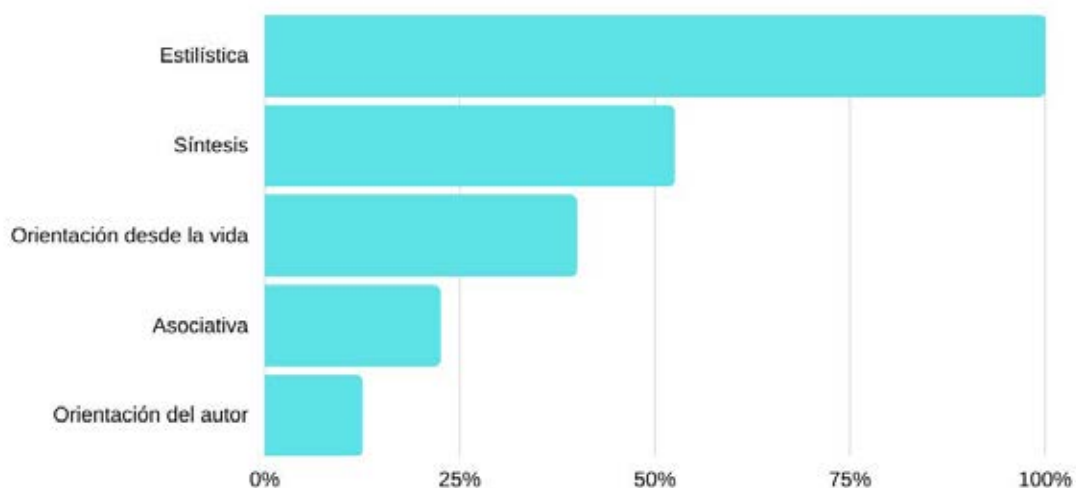
La categoría 'asociativa' se localiza en aquellas reflexiones (18,6%) que ahondan en la importancia de valorar esas construcciones para su conservación,

como patrimonio histórico, en la actualidad: “se localizan en el siglo XV en la Málaga musulmana. Podemos contrastar la situación de Málaga de entonces con la actual. Estas imágenes tienen un gran valor ya que a través de ellas podemos hacernos una idea de cómo era Málaga, además de valorar los edificios y construcciones de la época por su significado, por lo que tenemos que conservar bien lo que nos queda” (Ef33)”; y “saber cómo han ido sucediendo las cosas a lo largo de la historia, para aprender de ella e intentar no cometer los mismos errores” (Ef15).

Tras la visita al MUPAM (PVM) (ver Fig. 97), el discurso museístico dota al alumnado de información relativa a la autoría y a conocimientos artísticos e históricos; y esto repercute directamente en las reflexiones del alumnado asociadas a las categorías ‘estilística’, ‘síntesis’ y ‘orientación del autor’, en detrimento del componente emocional.

### Figura 97

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) durante PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Continuamos observando la presencia de la categoría ‘orientación desde la vida’ (40%), aunque se detectan algunas diferencias en las reflexiones que están relacionadas con la visita al museo, ya que proporciona al alumnado el acercamiento a las fuentes primarias, añadiendo el carácter de rigurosidad y fiabilidad intrínsecas a la naturaleza tradicional de las instituciones museísticas como autoridad en la formación del conocimiento. Véase como ejemplo, el siguiente comentario: “Son importantes porque son pruebas fiables que tenemos de nuestro pasado, son parte tangible de la Historia. A través de ellas podemos estudiar e intentar comprender cómo sería la vida aquí hace siglos... Son los documentos gráficos que se tienen de aquella época en la que aún no existían ni la fotografía ni los satélites” (Ef14). Con relación a ‘orientación desde la vida’, desde su enfoque identitario, el alumnado reconoce las raíces musulmanas de su ciudad, expresando con ello una identificación con el legado andalusí. Como ejemplo de ello véanse los siguientes comentarios: “Podemos apreciar una obra de cuando Málaga era musulmana. En la obra se representa la ciudad de Málaga con su puerto y sus murallas. Esta imagen es importante porque podemos observar cómo era nuestra ciudad antes de la conquista” (Ef3); “Cada una de las culturas que han pasado por nuestra tierra ha ido dejando sus conocimientos, arte, costumbres... lo que podemos definir como riqueza cultural, gracias a la cual, ha ido evolucionando y creciendo” (Ef15); o “Este objeto histórico nos refleja una imagen donde nos representa la evolución de nuestra ciudad Malagueña, la trama y el crecimiento urbano que ha tenido. Este hecho histórico es importante puesto que recoge cómo ha ido evolucionando y creciendo nuestra ciudad desde la época musulmana hasta hoy en día, es muy importante saber cómo ha ido transformándose hasta ser la que es” (Ef16).

Vinculadas a esta categoría, llegamos hasta las observaciones que encajan en la 'asociativa' (22,5%), detectada cuando el alumnado conecta los significados identitarios con la evolución urbana desde la ciudad andalusí hasta la presente.

La categoría 'estilística' aumenta considerablemente en la fase PVM hasta alcanzar el 100% del alumnado. Por una parte, se advierte un mayor reconocimiento de la Vista desde sus cualidades de obra artística, pues un 42,5% del alumnado lo designa como "dibujo", "cuadro", "pintura". Por otra parte, se observa que el alumnado realiza comentarios sobre los aspectos estilísticos y funcionales de los elementos patrimoniales urbanos presentes en la Vista (75%): "En este cuadro lo que se ve es una imagen de Málaga en la época musulmana donde se puede apreciar como la ciudad queda excluida del mundo por una muralla de protección que pertenecía al sistema defensivo que tenía Málaga junto a la alcazaba y el castillo de Gibralfaro. También podemos observar cómo sobresale la mezquita en el centro y como sus calles eran estrechas y se conectaban una con otras. Podemos observar como dentro de esa muralla se encuentra el mercado de Atarazana, la muralla conecta con el castillo del Gibralfaro y hay una segunda muralla llamada la coracha" (Ef10).

Con respecto a las observaciones que profundizan en la intencionalidad del autor, un 12,5% del alumnado se centra en la idealización de la recreación de la Málaga musulmana.

"Con esta pintura, se sabe el interés que despierta en el artista la época musulmana en nuestra Málaga actual, ya que dejó muchas riquezas culturales que aún se conservan" (Ef15):

"Esta obra es un dibujo de Emilio de la Cerda realizado en el siglo XIX, en él se representa el aspecto de la ciudad de Málaga en esta época. No obstante, al ser un plano elaborado varios siglos más tarde del momento

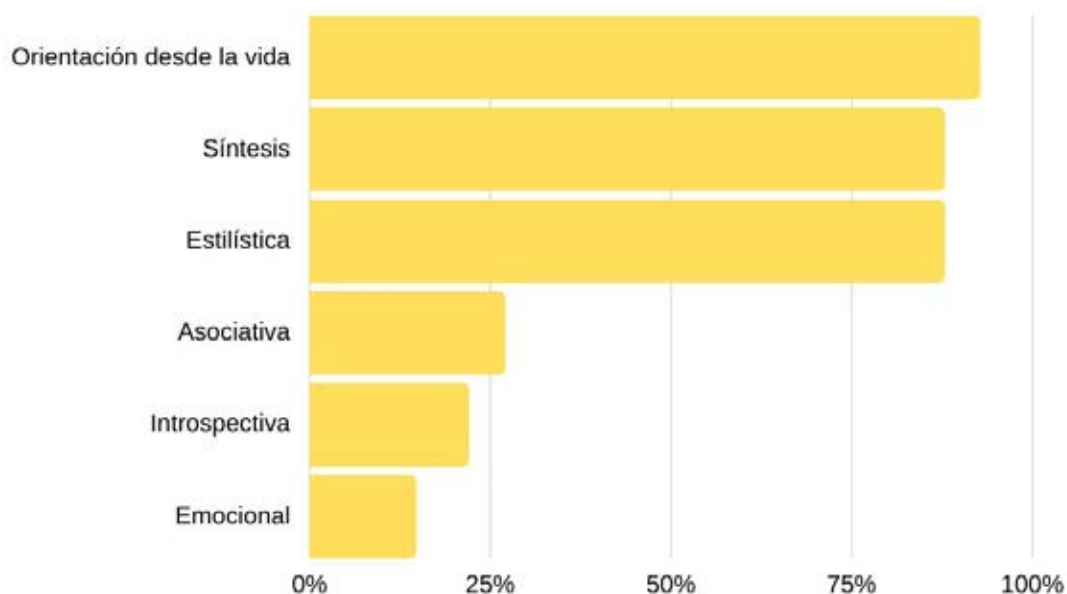
que representa, puede mostrar una imagen un tanto idealizada de la ciudad” (Ef23).

En cuanto a la categoría ‘síntesis’ de la Vista de Málaga, se observa que el alumnado que centra su interpretación en términos históricos de ‘conquista’ / ‘Reconquista’ de al-Ándalus, aumenta hasta el 52,5%. Se mantiene la pervivencia del paradigma tradicional de la narrativa nacional, así como la falta de desarrollo y profundidad en las características del proceso histórico. Así mismo, se advierten errores en la comprensión histórica: “Es una imagen de la antigua Málaga conquistada por los Reyes Católicos. Podemos ver la muralla rodeando la ciudad y protegiéndola de posibles ataques, por ello representa la protección dada por los Reyes Católicos por el miedo de perder la ciudad de Málaga” (Ef32).

En la fase posdramatización (ver Fig. 98), cabe resaltar la detección de todas las categorías excepto ‘orientación del autor’. Así mismo, se observa un aumento en la presencia de todas las categorías en las observaciones del alumnado. Por otra parte, hacemos hincapié en la aparición por primera vez de la categoría ‘introspectiva’ (22%): “Vemos una panorámica general de Málaga en la época musulmana. Se aprecia muy bien la muralla y la cercanía al mar. Esta muralla estaba para protegerse del ataque enemigo, sobre todo de los cristianos que intentaban invadir la ciudad, algo que acabó con un derramamiento de sangre masivo” (Ef27). En cuanto a la categoría ‘asociativa’ (27%), se aprecian planteamientos que ahondan en la evolución de la ciudad de Málaga y su panorama urbanístico actual: “podemos ver cómo ha cambiado a lo largo del tiempo. Ahora somos una ciudad abierta, instalada en el siglo XXI aunque valora los vestigios del pasado. En estos símbolos nos reflejamos y vemos que el presente es el legado de nuestros antepasados” (Em3).

**Figura 98**

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) durante PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Se recupera la categoría 'emocional' (14,7%), que, además, experimenta un aumento con relación a la fase de ideas previas. La dramatización supuso representar la toma de Málaga (1487). De tal manera, pensamos que ese proceso de empatía histórica influyó en las reflexiones de algunos alumnos que llegaron a plasmar sus emociones sobre dicho episodio que podría vislumbrarse en la acuarela del artista De la Cerda. El hecho de que las emociones estén vinculadas a la inseguridad / seguridad; incertidumbre y sentirse protegido ante un conflicto bélico y sean manifestadas en todos los casos, por estudiantes varones, nos hace pensar que esta categoría está relacionada con la faceta 'videogamer' de los alumnos; más aún, si tenemos en cuenta que los videojuegos más consumidos son los correspondientes al género bélico. Véase los siguientes ejemplos: "Esta imagen representa la Málaga musulmana, una ciudad que se caracterizaba por

su gran puerto comercial y sus murallas defensivas posiblemente para defender la ciudad de los cristianos. Esta imagen me inspira un sentimiento de protección ante un asedio inminente” (Em1); “Como se puede apreciar en la obra, los muros representan dos cosas no relativas. Por un lado, la protección por miedo a que intenten atacar la ciudad. Por otro lado, el encarcelamiento, los ciudadanos no podían salir de la ciudad” (Em7); “La muralla que rodea la ciudad transmite seguridad a la ciudad y sus habitantes pero también un poco de incertidumbre al saber que saliendo de esas murallas no sabes lo que va a pasar” (Em9).

En cuanto a la ‘síntesis’ (87,8%), cabe destacar nuevas interpretaciones alejadas del discurso hegemónico y de prejuicios al abordar quiénes son habitantes y quiénes son sus invasores en la Málaga musulmana. En este sentido, hay que incidir que queda conectada con la categoría ‘introspectiva’ dado que se ha conseguido que el alumnado se desmarque de esas narrativas y se identifique con la población musulmana de Malaka y se considere heredera del legado andalusí con el empleo del determinante posesivo ‘nuestra’: “Nos enseña una imagen de Málaga en el pasado, en la cual podemos apreciar sus murallas y el castillo de Gibralfaro. A partir de esta se puede ver cómo era protegida nuestra ciudad, para que no entraran invasores. Para reforzar esta situación de poder observar todo lo que ocurriese a sus alrededores, los Montes de Málaga se encontraban desforestados, para así poder proteger mejor la ciudad” (Ef12); o “La ciudad de Málaga fue gobernada por los musulmanes y de ahí que aún hoy en día se conserven tantas influencias de dicha cultura. Durante el gobierno musulmán se amuralló la ciudad como defensa y control de la misma, de ahí proviene nuestra Alcazaba y el castillo de Gibralfaro” (Ef36).

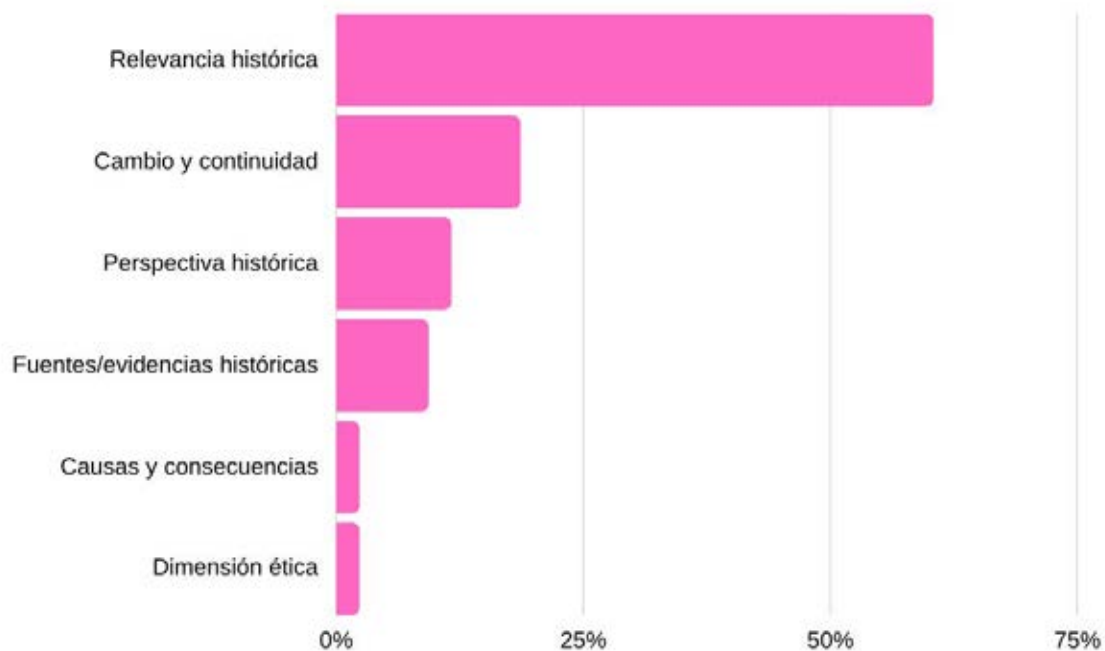
#### ❖ Narrativas históricas

En el primer nivel de percepción (IDP) sobre *Málaga musulmana* (ver Fig. 99), el 60,4% del alumnado realizó comentarios que se encuadran dentro del concepto de ‘relevancia histórica’, con observaciones como: “Pienso que es

importante porque es historia de nuestra provincia y, por tanto, cultura” (Ef32); “Son importantes porque representan nuestra Historia. Con ellos podemos recordar de dónde venimos, cómo se formó nuestra ciudad, cultura...” (Em7); o “Es importante porque es un trocito de la historia de nuestro país” (Em8).

### Figura 99

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) en IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En cuanto al concepto de ‘cambio y continuidad’, el 18,6% alude a la idea de evolución temporal: “Podemos conocer cómo se ha llegado a la Málaga actual y ver los cambios que se han producido” (Ef18); “Podemos ver el avance que ha existido y cómo hemos evolucionado desde entonces” (Em3); “Se puede ver el paso del tiempo, desde sus inicios musulmanes con al-Ándalus hasta una etapa más cercana a la actualidad” (Ef20).

Las observaciones del alumnado están relacionadas con el concepto de 'perspectiva histórica' (11,6%) porque se orientan hacia el conocimiento de los usos y costumbres de la época: "Es importante tenerla presente para saber cómo eran las construcciones pasadas, la cultura, así como la sociedad y sus costumbres" (Ef3); "Representación de la ciudad en otra época, en la que el arte musulmán estaba presente, tanto en su estética como en sus costumbres" (Ef15); pero también se advierten comentarios más reflexivos en los que el alumnado se aproxima a los problemas de las personas de la Málaga andalusí, sus valores y sus emociones: "Podemos comprender el modo de vida que llevaban estas personas y los problemas que tenían" (Ef8); "Quizás también podemos sentir la importancia que se le otorga a las murallas, y ponernos en la piel de esos ciudadanos que no se sentían protegidos tras las murallas. Hoy en día no nos preocupamos por esas cosas" (Ef14); "Reflejan la realidad de la época y representan los valores que predominaban por aquel entonces, valores bélicos y de poder" (Ef22).

Los comentarios vinculados a la categoría 'fuentes/evidencias históricas' (9,3%) enfatizan el valor de los artefactos como medio para acceder al conocimiento histórico: "Nos ayudan a descubrir y obtener más información acerca de Málaga (sociedades que vivieron, su cultura, monumentos...)" (Em2).

Tan solo un 2,3% alude al concepto 'causas y consecuencias': "Muestran cómo eran la vida en la época musulmana, así como la repercusión histórica que ha tenido en cuanto a economía, cultura, tradiciones, costumbres, etc." (Em6).

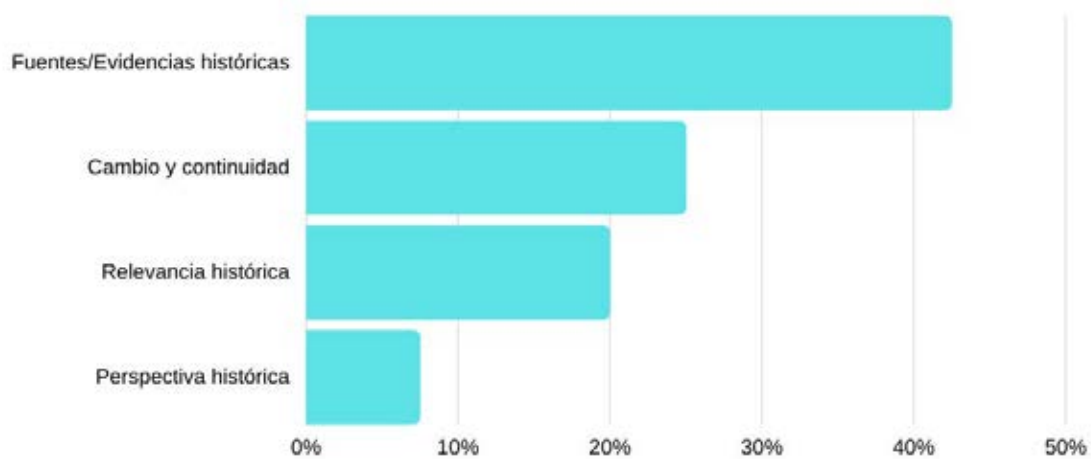
En cuanto a la 'dimensión ética' (2,3%), el alumnado recurre a la célebre cita que muchos historiadores han reproducido como, por ejemplo, Paul Preston, y así se observa en el caso de una alumna que señala que: "Todo esto es muy importante para una ciudad para saber cómo han ido sucediendo las cosas a lo

largo de la historia, para aprender de ella e intentar no cometer los mismos errores” (Ef15).

Tras la visita al MUPAM (PVM) (ver Fig. 100), la materialidad y presencialidad de las fuentes primarias del discurso museístico inciden aumentando las observaciones relativas a ‘fuentes/evidencias históricas’ hasta alcanzar el 42,5% del alumnado, con observaciones como: “Son importantes porque son pruebas fiables que tenemos de nuestro pasado, son parte tangible de la Historia” (Ef14); “A través de ellas podemos estudiar e intentar comprender cómo sería la vida aquí hace siglos... Son los documentos gráficos que se tienen de aquella época en la que aún no existían ni la fotografía ni los satélites” (Ef14).

**Figura 100**

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) en PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría vinculada al concepto de 'cambio y continuidad' (25%) aumenta ligeramente con observaciones algo más elaboradas que en la IDP, y que están relacionadas con la evolución histórico-geográfica de la ciudad, como las siguientes: "A través de ellas, podemos transportarnos a la época, ver cómo era entonces la ciudad y cómo ha ido evolucionando y cambiando a lo largo de las diferentes épocas" (Ef15); "Podemos ver algunas zonas actuales de Málaga reconocibles en este dibujo, como por ejemplo el lugar donde se encuentra la Catedral actualmente, que antes era la Mezquita Aljama o la zona aún presente de Gibralfaro" (Em9); "Nos refleja una imagen donde nos representa la evolución de nuestra ciudad Malagueña, la trama y el crecimiento urbano que ha tenido [...]. Recoge cómo ha ido evolucionando y creciendo nuestra ciudad desde la época musulmana hasta hoy en día, transformándose hasta ser la que es." (Ef16).

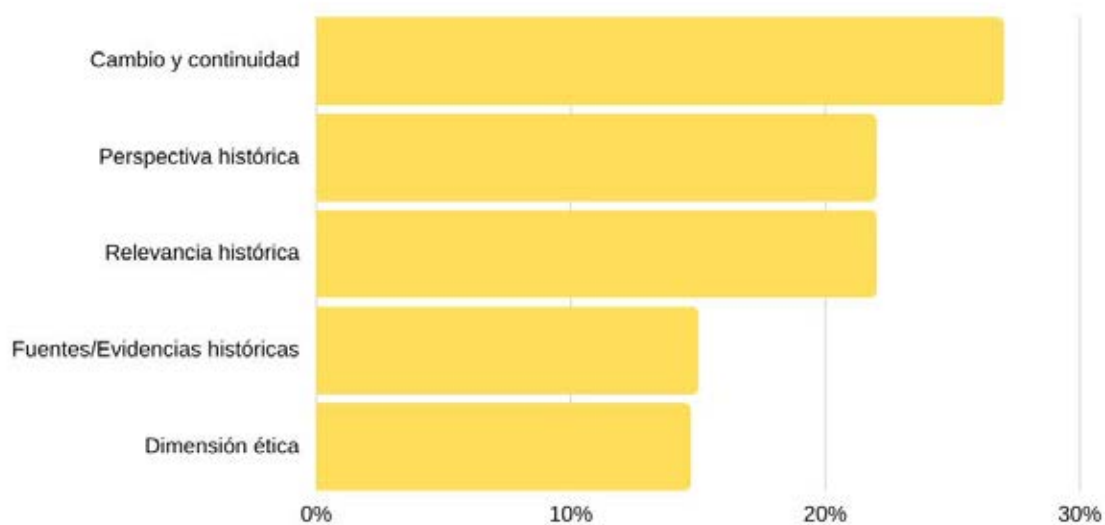
En cuanto a la categoría 'relevancia histórica', ésta disminuye al 20% y está vinculada a la importancia de conocer la ciudad en el pasado: "Pienso que son importantes para conservarlos y estudiarlos ya que cuentan más de lo que parece a simple vista" (Ef22); "Esta obra resulta de gran importancia pues, gracias a ella, podemos aprender cómo estaba protegida nuestra ciudad años atrás" (Ef21); "Es importante esta obra, puesto que nos da a conocer cómo se organizaba y cómo era la ciudad de Málaga en nuestros tiempos remotos" (Em9).

Las categorías 'causas y consecuencias' y 'dimensión ética' desaparecen en la PVM, a la vez que la categoría 'perspectiva histórica' disminuye al 7,5% centrándose en la historia social: "De la pintura podemos desde entender la estructura de la ciudad hasta reflexionar cómo era la vida de los malagueños en ese entonces viviendo rodeados de una gran muralla y sin nada a su alrededor" (Ef9); "Son obras de arte, que nos acercan más a la Málaga del pasado, pudiendo así conocer más sobre ella e imaginar cómo sería vivir en esta ciudad hace siglos" (Ef14); "Representan los fragmentos de una vida pasada y nos transmiten información sobre sus costumbres, formas de vida" (Ef23).

En la fase posdramatización (PDM) (ver Fig. 101), la categoría ‘cambio y continuidad’ (27%) aumenta ligeramente con alguna observación más reflexiva en la que se comprende el pasado andalusí como un legado que conecta con la identidad presente: “Nos muestra cómo era Málaga hace años y podemos ver cómo ha cambiado a lo largo del tiempo. Ahora somos una ciudad abierta, instalada en el siglo XXI aunque valora los vestigios del pasado. En estos símbolos nos reflejamos y vemos que el presente es el legado de nuestros antepasados” (Em3).

**Figura 101**

*Observaciones del alumnado sobre Málaga musulmana (Emilio de la Cerda, 1879) en PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría ‘relevancia histórica’ (22%) también experimenta un tenue incremento, mientras baja la asociada a las ‘fuentes/evidencias históricas’ (15%) que había aumentado considerablemente en la PVM, probablemente por la presencialidad de las fuentes primarias que aporta el museo. Así mismo, la

categoría 'causas y consecuencias' continúa sin localizarse; y la categoría 'perspectiva histórica' (22%) alcanza su valor más alto en la PDM puesto que el alumnado tiene que esforzarse por explicar las diferentes etapas históricas hasta nuestros días a estudiantes de Educación Primaria: "Con esta imagen podemos conocer cómo era nuestra ciudad en el pasado, cómo vivían, la necesidad de protegerse que tenían por las guerras" (Ef10); "Podemos saber cómo era el contexto en el que vivían cristianos y musulmanes" (Ef3). Así ocurre también con la categoría 'dimensión ética' (14,7%), con tan solo una observación en la IDP e inexistente en la PVM: "Aquí podemos observar la gran opresión que sintieron estas personas tras ese gran muro que los rodeaba, y todo ello por considerarse dueños de un trozo de terreno en el que vivir" (Ef33); "Esta muralla estaba para protegerse del ataque enemigo, sobre todo de los cristianos que intentaban invadir la ciudad, algo que acabó con un derramamiento de sangre masivo" (Ef27).

#### 4.7.1.2. *Escudo de la ciudad de Málaga* (Rafael Bejarano, 1494/2002)

##### ❖ **Narrativas artísticas**

Afrontar una aproximación hacia la heráldica<sup>5</sup> supuso un ejercicio nunca antes realizado para el alumnado. De tal manera, las categorías se reducen ya que, para el alumnado, es complejo extraer información de este tipo de artefactos. Se distinguen planteamientos asociados a las categorías 'estilística', 'emocional' y 'síntesis' (ver Fig. 102). En la categoría 'estilística' (100%), se detecta que existe un reconocimiento de elementos arquitectónicos que permanecen en la Málaga actual y su importancia como razón para su conservación: "En el escudo observamos que también se plasma la muralla y el mar, algo característico de

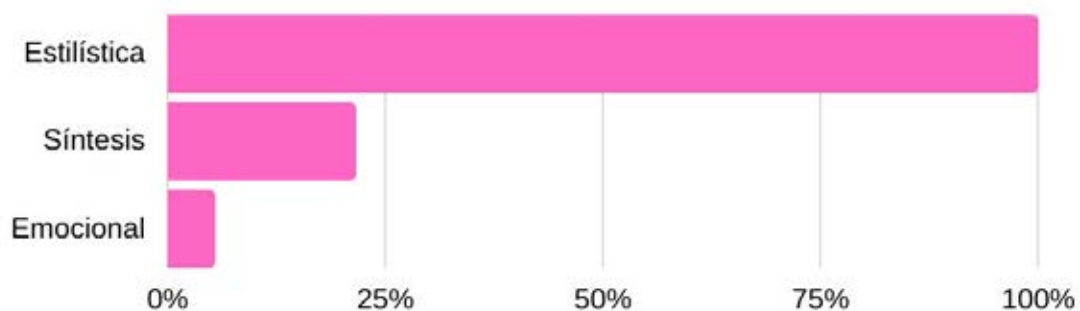
---

<sup>5</sup> Véase p. 79.

Málaga. El escudo puede tener significados que hagan referencia a algo importante de la época, y quizás por eso se conserva en un museo” (Ef8); “Representa la Alcazaba y podemos ver un grupo de personas mirando hacia el otro lado de la muralla. Ese grupo podría ser la alta nobleza. Y es importante ya que podían ver desde ahí un posible ataque” (Ef28). No obstante, dentro de esta categoría, el 73% realiza una lectura iconográfica errónea, frente a un 27% que sí reconoce algún elemento.

### Figura 102

*Observaciones del alumnado sobre el Escudo de Málaga (1494) durante IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

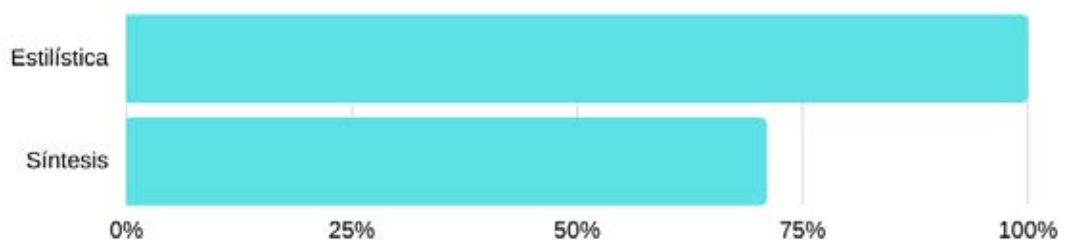
Con relación a la categoría ‘emocional’ (5,4%), se observa que la mirada hacia la muralla como elemento defensivo conduce a la expresión de emociones como seguridad y orgullo: “Esto quedaba plasmado en el propio escudo de Málaga que desde mi punto de vista la representaba como ciudad segura y fuerte” (Ef35); o “La del escudo transmite el orgullo de conquistar Málaga, de haber traspasado las murallas y hacerse con Málaga” (Ef14). En cuanto a la ‘síntesis’ (21,6%), el alumnado desarrolla interpretaciones dispares sobre la iconografía del escudo: “Son documentos importantes ya que cuentan una

historia muy relevante ocurrida en Málaga, que fue la reconquista. Nos cuentan la historia de qué sucedió, cómo sucedió y cuándo sucedió” (Ef27); o “En el escudo de Málaga también se aprecia cómo se le da importancia a la fortaleza que es su imagen aparece junto con las dos figuras que resaltan el escudo en la parte superior que bien podrían referirse a los reyes católicos por la fecha aunque extraña que la vestimenta vaya dirigida a ella” (Ef4).

Tras la PVM (ver Fig. 103), prosigue la categoría ‘estilística’ (100%), un 22,6% de estudiantes hace alusión a la evolución del escudo y su función: “El Escudo de Málaga se ha ido renovando y modificando a lo largo del tiempo, aun así, siempre se ha reflejado lo más importante que representa a esta ciudad” (Ef31); o “Es el escudo que tenía la ciudad de Málaga impuestos por los reyes católicos. Es una manera de representar a Málaga en aquellos tiempos y en la actualidad, ya que, a día de hoy, Málaga sigue teniendo este escudo” (Ef32). Además, se observa un claro aumento en el reconocimiento de la iconografía del escudo.

### Figura 103

*Observaciones del alumnado sobre el escudo de Málaga (1494) durante PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la segunda de ellas, la 'síntesis' (71%), se aprecia una evolución desde interpretaciones simplistas hasta más elaboradas, resultado de la información extraída de la visita guiada:

“En esta imagen vemos como nos representa el escudo actual de Málaga, donde dentro de él podemos observar como se ve el Castillo de Gibralfaro, ya que los reyes católicos decidieron que apareciera desde el principio, está aquí porque es un símbolo de esa victoria que hacen los cristianos sobre los musulmanes” (Ef16).

“Este escudo fue creado después de la reconquista y concedido por los reyes católicos, en el mismo resalta la Alcazaba, Gibralfaro y la zona amurallada y el puerto de Málaga, dentro de las murallas se observa a los cautivos que eran prisioneros cristianos de los musulmanes expuestos a la intemperie hasta que fueron liberados, al lado de las torres de Gibralfaro se encuentra las dos santos mártires que representan a los mártires malagueños Ciriaco y Paula. Los colores del escudo son el verde y el morado que representan los colores favoritos de la reina Isabel. En esta imagen no se aprecia, pero el escudo tiene en su parte superior la corona real española, de oro con piedras preciosas y cinco florones dorados de hojas de acanto visibles. Este escudo de la ciudad tiene un valor simbólico muy importante debido a lo que representa donde se puede observar los elementos más importantes de la ciudad” (Em5).

Sin embargo, esta interpretación continúa siendo fiel al discurso hegemónico y un posicionamiento a favor de quienes ejercen la opresión sobre la población asentada que es apreciada como ajena a la identidad malagueña. Justamente, en la fase PDM (ver Fig. 104), será cuando se proceda a la deconstrucción de ese relato oficial; dando lugar, a la identificación de la categoría 'introspectiva' (9,5%):

“En esta imagen podemos ver el escudo de Málaga de la época en la que se encontraban los musulmanes acorralados y los cristianos haciéndose con el territorio. En este escudo se pueden ver varios símbolos que representan a la ciudad de la época como por ejemplo el mar, algo fundamental de Málaga, el fondo rojo por la sangre derramada, la Alcazaba, los patronos Santa Paula y San Ciriaco. Este escudo ha ido variando a lo largo del tiempo aunque sí que ha conservado algunos símbolos” (Ef33)

“En el escudo podemos ver a San Ciriaco y Santa Paula, como símbolo del triunfo o la victoria de los Reyes Católicos sobre los musulmanes. En la imagen podemos ver cómo se apoderaron del castillo de Gibralfaro. Por desgracia, como ocurre con la nueva historia que "vence" eliminando todo lo anterior, olvidando las grandes aportaciones en muchos ámbitos de la vida, como fue la arquitectura, medicina, etc.” (Em6).

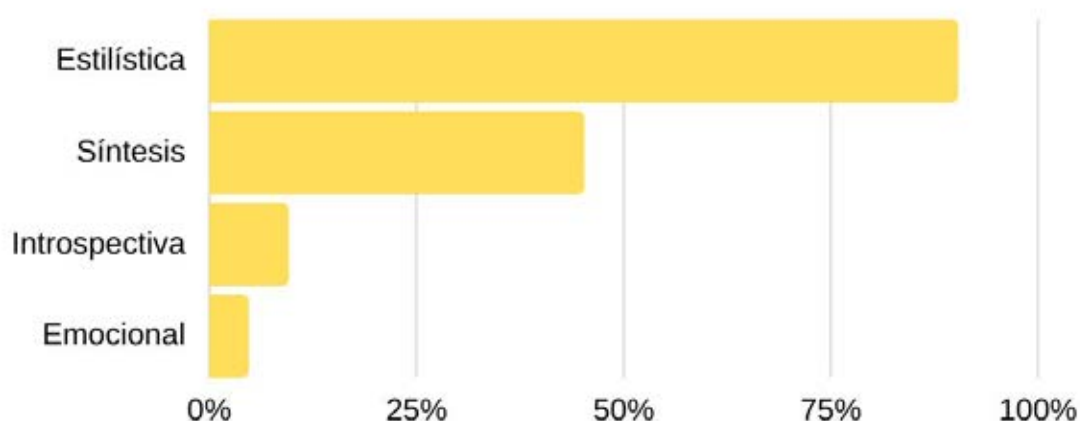
“Podemos decir que es un recopilatorio de la historia vivida en Málaga y que muestra la seña de identidad de la ciudad” (Ef23)

“Podemos ver el escudo de nuestra ciudad, ya impuesto por los cristianos” (Ef32)

Estudiantes que ya sienten a la población musulmana de Málaga como suya propia y con la que empatizan, recuperando nuevamente la categoría ‘emocional’ (4,7%) que había desaparecido en la PVM, manifestando sentimientos de tristeza y seguridad: “Me entristece que el rojo del escudo simbolice la sangre derramada en la batalla” (Em6); o “El escudo también nos indica la seguridad que transmitía las murallas al proteger a los ciudadanos de los peligros externos” (Ef35).

**Figura 104**

*Observaciones del alumnado sobre el Escudo de Málaga (1494) durante PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

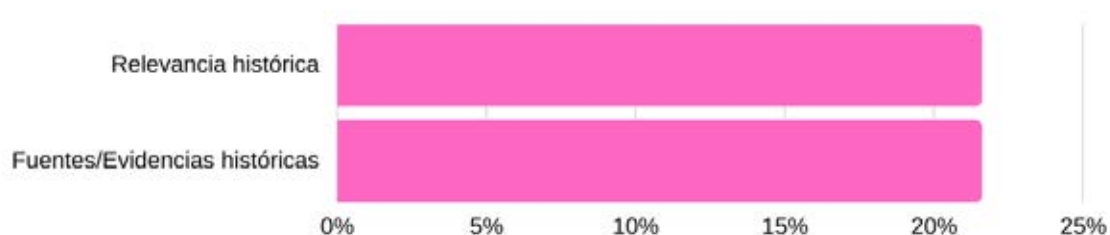
#### ❖ **Narrativas históricas**

La lectura del Escudo de Málaga generó en la IDP (ver Fig. 106) un 21,6% de comentarios relativos a la 'relevancia histórica' vinculados simultáneamente a la categoría de 'fuentes/evidencias históricas': "Debe ser guardado puesto que sin estos objetos no sabríamos cómo éramos, qué podemos hacer para mejorar, etc." (Ef20); "Son documentos importantes ya que cuentan una historia muy relevante ocurrida en Málaga, que fue la reconquista. Nos cuentan la historia de qué sucedió, cómo sucedió y cuándo sucedió" (Ef27); "Es de relevante importancia ya que marcará el futuro de la ciudad y es una etapa histórica de mucha importancia tanto en España como en Europa" (Em1); "Son objetos valiosos pues nos muestran la ocupación y reconquista de nuestra ciudad malagueña. Son parte de nuestra identidad que nos hace valorar la importancia de los restos mozárabes y cultura que nos ocupó" (Ef4); "Toda esta

representación simbólica de la sociedad de la época es plasmada en el escudo de la ciudad, otra de las valiosas reliquias de un pueblo” (Ef15).

### Figura 106

*Observaciones del alumnado sobre el Escudo de Málaga (1494) en IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*

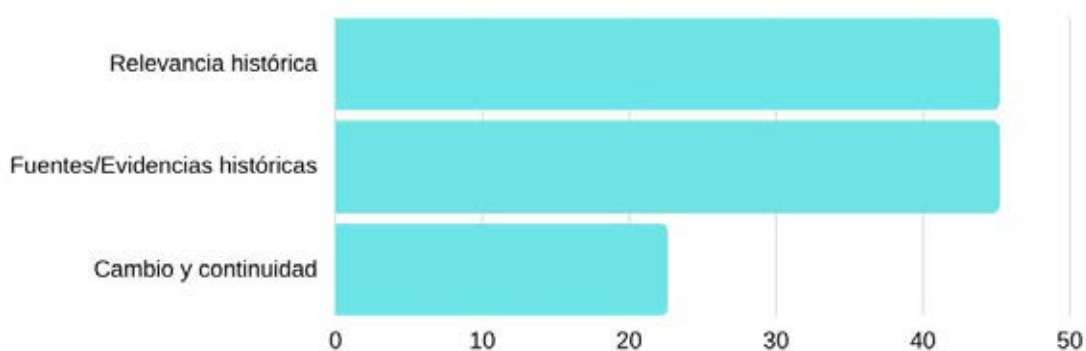


Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la PVM (ver Fig. 107), se mantiene la interconexión en las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’, ambas experimentando un incremento hasta el 45,2% como ocurre con el resto de artefactos: “El escudo que es nuestra seña de identidad” (Ef2); “El escudo de Málaga ha sido y es un símbolo e icono de la ciudad básico de su patrimonio. Su imagen contiene los signos más representativos que definen la identidad de esta ciudad” (Ef7); “Este escudo de la ciudad tiene un valor simbólico muy importante debido a lo que representa, en él se pueden observar los elementos más importantes de la ciudad” (Em5).

**Figura 107**

*Observaciones del alumnado sobre el Escudo de Málaga (1494) en PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



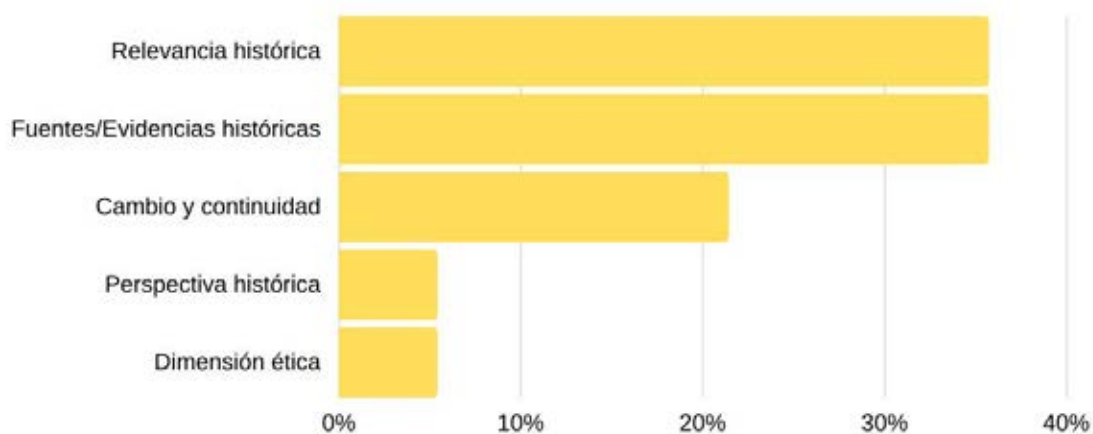
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la categoría de ‘cambio y continuidad’ (22,6%), se localizan comentarios generados por la visualización, en el museo, de la evolución estilística del escudo desde su concesión en 1494 hasta el utilizado en la actualidad por el Ayuntamiento de la ciudad: “Es el escudo que tenía la ciudad de Málaga impuesto por los Reyes Católicos. Es una manera de representar a Málaga en aquellos tiempos y en la actualidad, ya que, a día de hoy, Málaga sigue teniendo este escudo” (Ef32); “El Escudo de Málaga se ha ido renovando y modificando a lo largo del tiempo, aun así, siempre se ha reflejado lo más importante que representa a esta ciudad” (Ef31); “En nuestra visita al museo pudimos ver la evolución de los escudos, pero este es el más importante porque es el primero y a partir de este, se van a mantener ciertos detalles en los posteriores” (Ef11); “Me parece interesante todas las alteraciones que ha ido sufriendo hasta llegar a la actualidad” (Ef29).

En la PDM (ver Fig. 108), continúan vinculadas las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’, disminuyendo ambas hasta el 35,7% del alumnado, lo que se explica porque enfocan su mirada hacia la microhistoria: “Es una buena forma de representar nuestra cultura y ciudad” (Ef31); o “Es un recopilatorio de la historia vivida en Málaga” (Ef23).

**Figura 108**

*Observaciones del alumnado sobre el Escudo de Málaga (1494) en PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría ‘cambio y continuidad’ que apareció por primera vez en la PVM, se mantiene aunque desciende tenuemente (21,4%): “El escudo de Málaga es un elemento que simboliza el paso del tiempo y la evolución de la ciudad. Su simbología representa la historia de la provincia” (Ef4); “Este escudo ha ido variando a lo largo del tiempo aunque sí que ha conservado algunos símbolos” (Ef33); o “El escudo recoge en su imagen la evolución de la historia de la ciudad” (Ef29).

Aparecen en la PDM dos categorías ausentes en las fases anteriores. Por una parte, la categoría 'perspectiva histórica' (5,4%) mediante la que reconocen el significado histórico, político e ideológico que subyace bajo los elementos religiosos en el escudo: "En este escudo podemos ver cómo la ciudad ya ha pasado de manos musulmanas a manos cristianas, debido a la representación de los dos santos, San Ciriaco y Santa Paula en él" (Ef10); "Representación de la historia de Málaga y cómo surge en la antigüedad, definiendo cultura, costumbres y forma de pensar" (Em9). Por otra parte, la 'dimensión ética' (5,4%) con reflexiones críticas sobre la toma de Málaga: "En el escudo podemos ver a San Ciriaco y Santa Paula, como símbolo del triunfo o la victoria de los Reyes Católicos sobre los musulmanes. En la imagen podemos ver cómo se apoderaron del castillo de Gibralfaro. Por desgracia, como ocurre con la nueva historia que "vence" eliminando todo lo anterior, olvidando las grandes aportaciones en muchos ámbitos de la vida, como fue la arquitectura, medicina, etc. Me entristece que el rojo del escudo simbolice la sangre derramada en la batalla" (Em6). Consideramos que esta aparición en la PDM está vinculada a la adaptación de la dramatización hacia estudiantes de Educación Primaria.

#### 4.7.1.3. *Libro de los Repartimientos (1487)*

##### ❖ **Narrativas artísticas**

El *Libro de los Repartimientos*<sup>6</sup> fue otro de los artefactos, objeto de reflexión, y que presentaba la ilegibilidad como principal dificultad para el alumnado, al estar escrito en castellano antiguo. Al desconocer el artefacto, la categoría preponderante fue la 'orientación desde la vida' (90,6%); exponiéndose explicaciones como: "En el libro de repartimientos de Málaga se halla el reparto

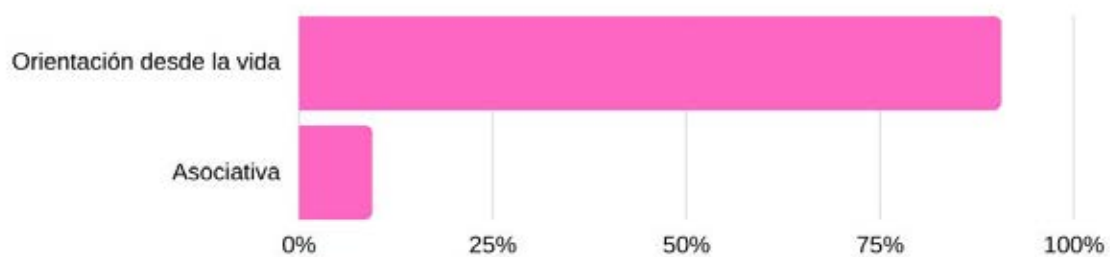
---

<sup>6</sup> Véase p. 82.

de territorios de la ciudad de Málaga entre los habitantes de esta ciudad y los musulmanes” (Ef7); “En la siguiente imagen aparece el libro de repartimientos de Málaga en unas letras que no llego a comprender, pero que reparten la ciudad” (Em4); o “En este libro, el cual está escrito en castellano antiguo, se presenta el reparto de las ciudades de Málaga (entre cristianos y musulmanes)” (Ef23). El alumnado deduce por el propio título del documento, la información que se recoge en éste. También, cabe señalar la categoría ‘asociativa’ (9,4%): “Este documento representa cómo dividieron las tierras malagueñas probablemente la gente de poder sea la que más adquiriría” (Ef29) (ver Fig. 109).

**Figura 109**

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) durante IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la PVM (ver Fig. 110), ‘orientación desde la vida’ desaparece, quedando registrada ‘síntesis’ (96,8%) como la categoría que aglutina el mayor porcentaje, puesto que el alumnado asume más datos que conducen a interpretaciones del libro en los que, una vez más, se vuelve a detectar un trasfondo a favor de las apropiaciones de las tierras de sus habitantes musulmanes y versiones que se alejan de la realidad histórica con el empleo de observaciones tales como: “nos cuenta el reparto que hizo de las tierras, solares y casas de los nuevos cristianos procedentes de otras ciudades llegados a Málaga para repoblar los lugares

abandonados por los musulmanes tras la conquista de la ciudad por los Reyes Católicos” (Em5); “Los Reyes Católicos conquistaron la ciudad y consiguieron echar a los musulmanes” (Ef13); “repoblar esos territorios que quedaron libres tras la conquista de los Reyes Católicos, responsables de la expulsión de los musulmanes” (Ef15); “Este documento nos cuenta el reparto que hizo de las tierras, solares y casas de los nuevos cristianos procedentes de otras ciudades llegados a Málaga para repoblar los lugares abandonados por los musulmanes tras la conquista de la ciudad por los Reyes Católicos” (Em5). Se habla de “abandono” por parte de musulmanes; “territorios libres”; “echar a los musulmanes” por parte de los Reyes Católicos... No será hasta la fase PDM, cuando el alumnado, dentro de la categoría ‘síntesis’ (87,5%), tome conciencia y emplee unos conceptos más próximos a la realidad histórica como “vencer”; “pertenencia a musulmanes”; o arrebatar tierras a la población musulmana:

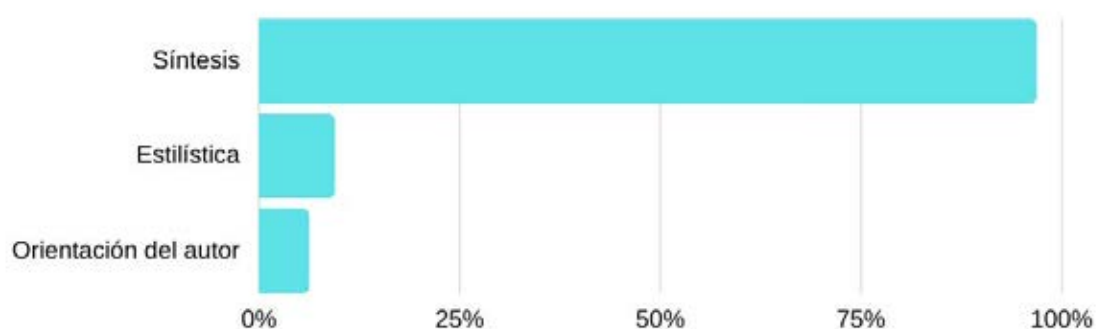
“En este caso vemos un libro con el que se repartían las tierras y las casas los cristianos al "vencer" a los musulmanes. No se empatizó con las personas que vivían en esas casas. No se empatizó con la otra cultura” (Em6).

“Después de la conquista de los Reyes Católicos, estos deciden repartir las distintas tierras que antes pertenecían a musulmanes a los cristianos” (Em10).

“El documento de los repartimientos se trata de un documento histórico que nos sitúa en el origen de la ciudad en el que los Reyes Católicos tomaron la ciudad y les quitaron la tierra a los musulmanes” (Ef37).

**Figura 110**

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) durante PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Este cambio de percepción es la que nos conduce a detectar la categoría ‘introspectiva’ en planteamientos como los expuestos, únicamente en la PDM (12,5%) (ver Fig. 111). Con respecto a las categorías ‘estilística’ y ‘orientación desde el autor’, se localizan exclusivamente en la PVM (9,4% y 6,2% respectivamente), cuando se señalan aspectos del Libro de los Repartimientos como los siguientes:

“Pienso que, como todo lo mencionado anteriormente, son documentos importantes ya que se puede observar en ellos la historia de cómo funcionaba la sociedad de la época, cómo repartían sus terrenos según su clase social, o como se asignaban títulos o diferentes nombramientos que quedan especificados en algunos de los volúmenes de estos libros” (Ef15).

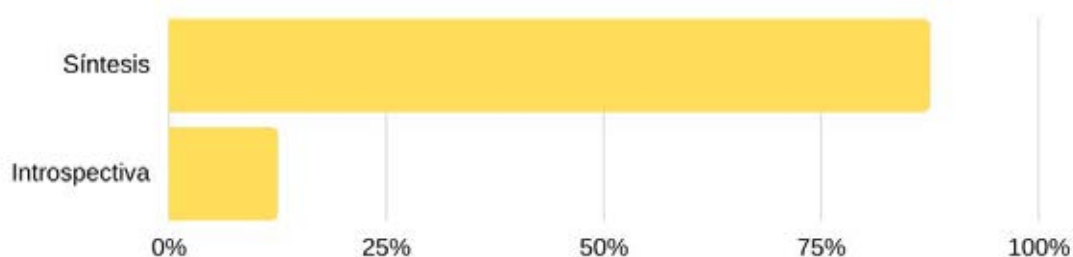
“Estos repartimientos constan de 5 volúmenes y estos documentos nos ayudan a localizarnos en cómo eran los inicios de la ciudad moderna”(Ef34).

“El libro de los repartimientos de Málaga viene dado por los reyes católicos, que reajustaron los repartimientos” (Ef34).

Habría que incidir en la detección errónea por parte de algunos estudiantes al identificar los Reyes Católicos como autores del Libro de los Repartimientos.

### Figura 111

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) durante PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

### ❖ Narrativas históricas

En cuanto al Libro de los Repartimientos, el artefacto con el menor grado de iconicidad de los seleccionados, se vuelve a producir la simultaneidad de las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’ (31,2% para ambas), con observaciones que revelan una baja profundidad (ver Fig. 112):

“Lo que representa el documento de la repartición de Málaga son los acuerdos que llegaron y cómo la iban a dividir, es importante porque gracias a esto fue dividida Málaga” (Ef5).

“Creo que es algo importante para conocer la distribución y la historia de la que hoy en día es la ciudad de Málaga” (Em3).

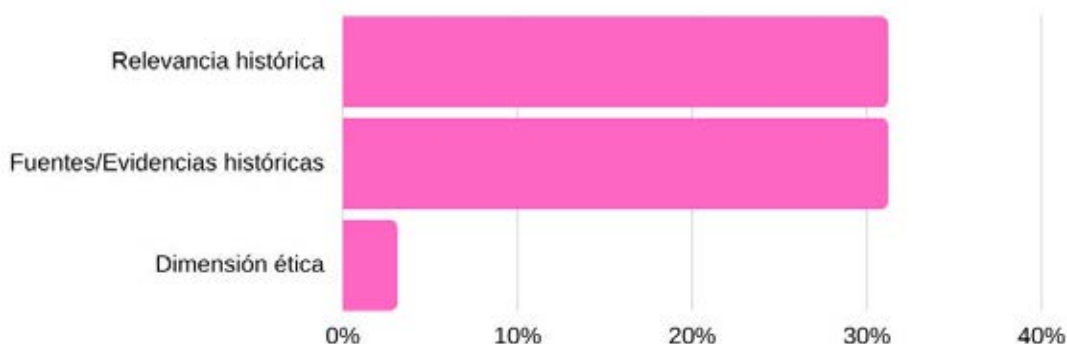
“Es importante mostrar todo esto, conservarlo, para que las personas sepamos cómo era la organización y la vida de los musulmanes en la época musulmana de Málaga” (Ef35).

“Es bueno conservarlo porque así podemos conocer cómo se repartía nuestro territorio antiguamente” (Ef10).

Por otra parte, la ‘dimensión ética’ (3,1%) puede ser detectada en reflexiones sobre cómo se organizaba la sociedad: “Esta parte del libro nos muestra más o menos cómo pensaban, cómo se organizaban y cómo distribuían los distintos terrenos o territorios de la ciudad. Creo que es importante para saber si hacían o no las cosas bien y si hemos mejorado en ese aspecto” (Ef31).

### Figura 112

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) en IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



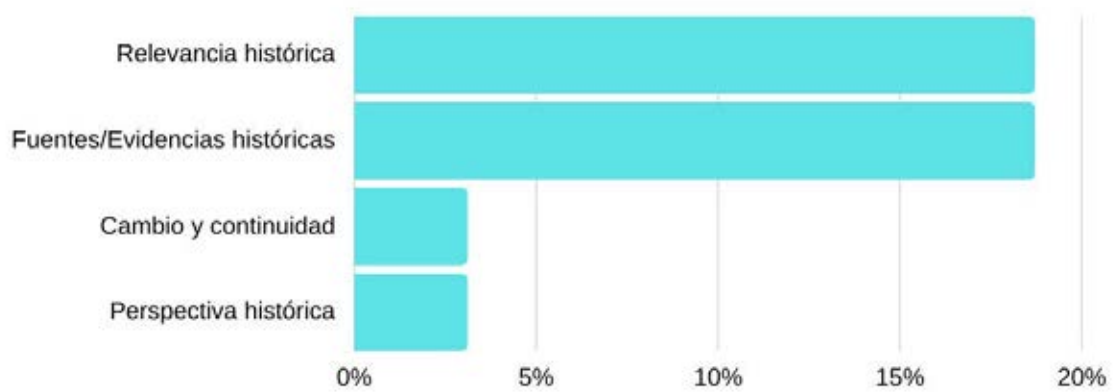
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la PVM (ver Fig. 113), las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’ (18,7% para ambas) continúan conectadas en comentarios que demuestran un mayor nivel de conocimiento histórico en torno a la significación del documento, como: “Es importante porque nos sitúa en el

origen de la ciudad moderna, y nos permite conocer la relación de personas que se establecieron en la ciudad tras la conquista, sus profesiones y las propiedades que se les concedieron” (Em11); o “Es un documento muy importante por el cual se ordenó el reparto de las tierras para su aprovechamiento, así como para la ubicación de los cultivos y la industria existente en aquella época” (Em5).

**Figura 113**

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) en PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



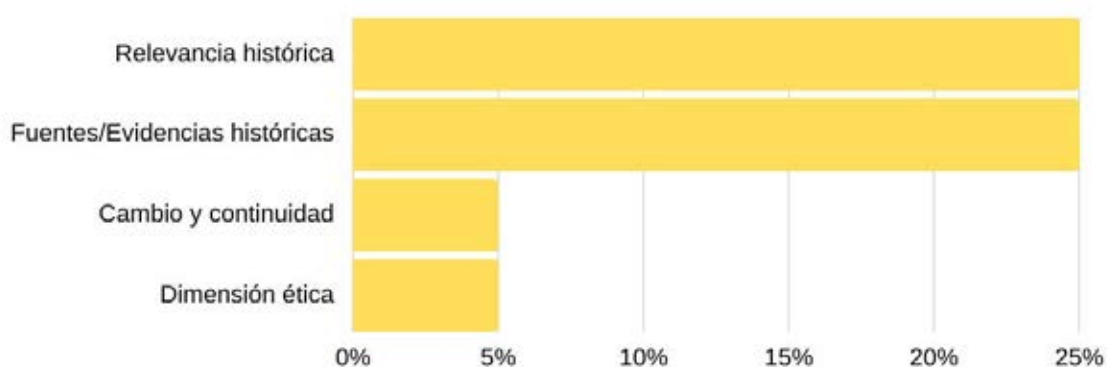
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Aparece, además, la categoría ‘cambio y continuidad’, aunque en menor medida (3,1%): “Podemos ver también cómo ha ido cambiando y creciendo la ciudad gracias al Plano de Málaga que ofrece Joseph Carrión de Mula” (Ef23); y la categoría ‘perspectiva histórica’ (3,1%) detectando el funcionamiento de la sociedad en el momento histórico: “Son documentos importantes ya que se puede observar en ellos la historia de cómo funcionaba la sociedad de la época, cómo repartían sus terrenos según su clase social, o cómo se asignaban títulos o diferentes nombramientos que quedan especificados en algunos de los volúmenes de estos libros”. (Ef15).

En la PDM (ver Fig. 114), se produce un aumento en la categoría ‘relevancia histórica’ (25%) en relación a la PVM, aunque sin llegar a los niveles de la IDP -“Representa la victoria de una guerra” (Em5)-; y, de nuevo, de manera conectada con la categoría ‘fuentes/evidencias históricas’ (25%): “Es un documento histórico, ya que contribuye a la afirmación de que realmente Málaga fue reconquistada por los cristianos” (Ef32); “En este documento se registra la parte que concedieron a cada uno de los militares y personas célebres que los habían ayudado a conseguir la victoria” (Ef37): y alguna con un contenido más reflexivo: “Se trata de un documento histórico que nos sitúa en el origen de la ciudad es la que los Reyes Católicos tomaron la ciudad y les quitaron la tierra a los musulmanes” (Ef37). En este caso, el hecho de que, a diferencia de otros artefactos, aumente esta categoría puede deberse a su conexión con los temas bélicos que llaman más la atención en el alumnado.

**Figura 114**

*Observaciones del alumnado sobre el Libro de los Repartimientos (1487) en PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría 'cambio y continuidad' aumenta relativamente poco (5%) y aparece por primera vez desde la IDP la 'dimensión ética': "No se empatizó con las personas que vivían en esas casas. No se empatizó con la otra cultura" (Em6).

#### 4.7.1.4. *Plano de la ciudad y puerto de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)

##### ❖ **Narrativas artísticas**

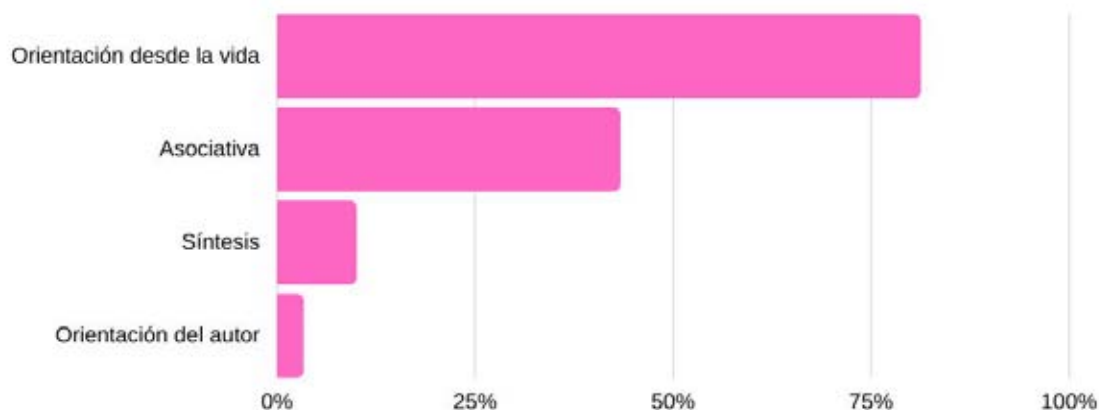
Ante el *Plano de la ciudad y puerto de Málaga*<sup>7</sup>, el alumnado manifiesta planteamientos enmarcados en las categorías 'orientación para la vida', 'asociativa' y 'orientación del autor' en la fase de IDP (ver Fig. 115). Se corresponden con 'orientación para la vida' (81,2%), las observaciones que apuntan al nulo entendimiento de un plano y en algunos casos, no se logran identificar elementos que siguen hallándose en la Málaga actual: "Un plano de Málaga de Joseph Carrión del año 1791 donde yo no he podido ver con claridad y distinguir ningún lugar" (Ef2); "se ve un plano antiguo de Málaga. En éste se observa hasta dónde llegaba el mar antiguamente y, sin embargo, ahora en esos terrenos ocupados antes por agua existen calles y edificios" (Ef12); y "No entiendo muy bien la lectura de este mapa. La estructura de este mapa ha sido modificada a lo largo del tiempo" (Ef13). No se realiza un intento por identificar o señalar la existencia de una leyenda en el plano en IDP, hasta llegar a la fase PVM, cuando el alumnado empieza a distinguir y explicar que el plano se compone de imagen y texto. Si bien es importante señalar que no se adopta la terminología específica de la cartografía tras la visita guiada.

---

<sup>7</sup> Véase p. 86.

## Figura 115

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Nos encontramos con estudiantes que, en las IDP y en el PDM, relacionan este plano al *Libro de los Repartimientos*, apareciendo, por tanto, la categoría 'asociativa' (43,3% y 83,3% respectivamente). Hay pocas menciones al autor (3,3%) y en dichos casos, se hace alusión al nombre; mientras que en la PVM (20%), se especifica el oficio del artista como vigía del puerto de Málaga.

Únicamente en la PVM (ver Fig. 116), se puede dilucidar la categoría 'estilística' (10%), cuando hay estudiantes que aprecian que dicho plano se trata de:

“una acuarela sobre cartón, que pertenece a la cartografía de Málaga. Es importante porque en ella se nos presenta cómo era la Málaga a comienzos de la Edad Contemporánea y podemos ver hasta dónde se extendía la ciudad. Al ser un documento fechado en la misma época que representa, creo que tiene más valor documental que el plano de Emilio de la Cerda, ya que aquí no idealiza ni se inventa nada” (Em9)

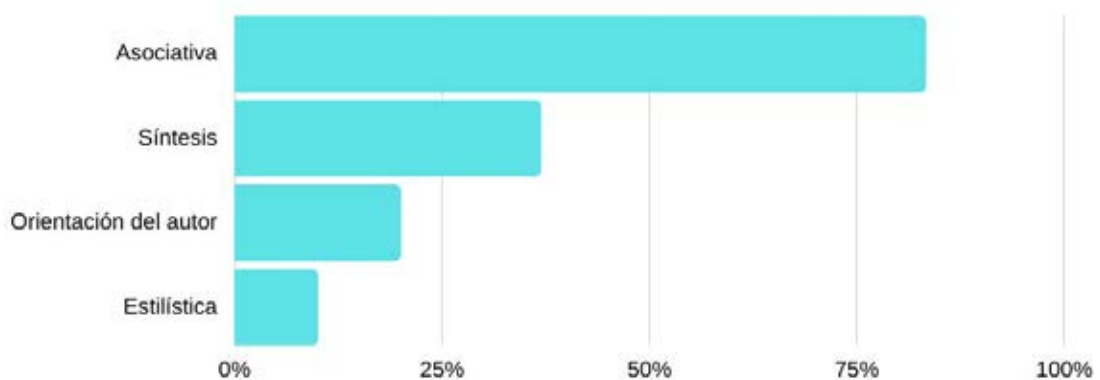
“el dibujo de un navío de línea” (Ef34)

“por un lado, un texto y, por otro, encontramos el dibujo de la ciudad, la línea oscura que hay en el centro representa la muralla musulmana” (Ef10)

Por último, la categoría ‘síntesis’ pasa por una evolución a lo largo de las fases.

### Figura 116

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



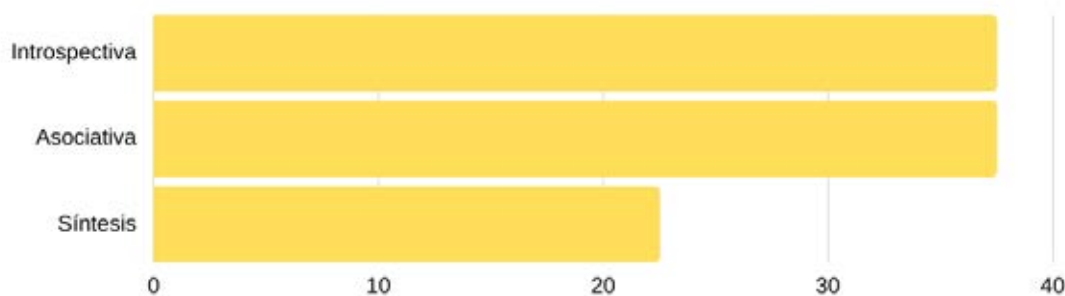
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En las IDP (10%), se vincula con la ciudad actual y el legado cultural andalusí: “Esta ilustración es de suma importancia debido a que se puede divisar la distribución casi actual de la ciudad y la ubicación de algunos edificios que actualmente mantiene esa posición en la ciudad. Con este mapa podemos saber por qué la ciudad tiene esa distribución debido a la cultura árabe” (Em5); “Todos ellos son importantes puesto que nos enseñan cómo ha cambiado nuestra ciudad y nuestra sociedad. La distribución de las calles y los monumentos, así como la cultura que hemos “heredado” en cierto modo gracias a la conquista de los musulmanes en el pasado” (Em7). No obstante, se siguen utilizando conceptos

como “conquista de los musulmanes”; aunque en la PDM (ver Fig. 117), existe un reconocimiento de las culturas que conforman la historia de la ciudad y varios estudiantes hacen alusión al respeto: “Observamos la importancia de algunos elementos que siguen conservándose hoy en día y aprendemos el significado de los mismos, respetando lo que han creado otras culturas y lo importantes que pueden llegar a ser” (Ef20). Es así, cómo tiene lugar la categoría ‘introspectiva’ (37,5%).

**Figura 117**

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



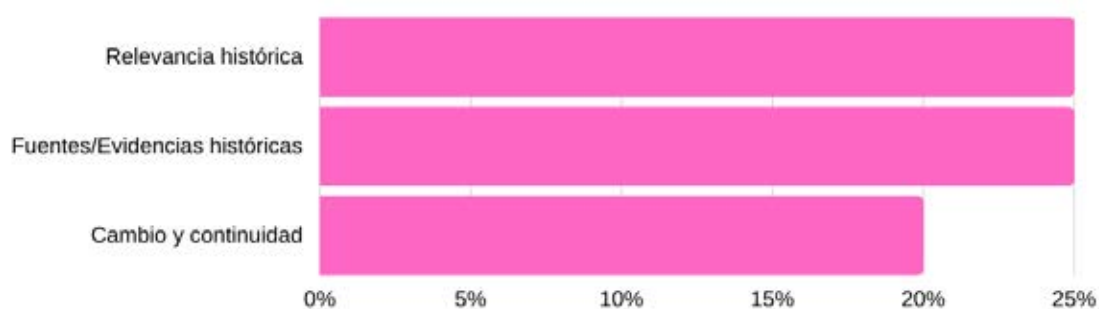
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

#### ❖ Narrativas históricas

Con relación al *Plano de la ciudad y puerto de Málaga*, el alumnado realiza en la IDP (ver Fig. 118) observaciones localizadas en las categorías ‘relevancia histórica’ (25%), ‘fuentes/evidencias históricas’ (25%), y ‘cambio y continuidad’ (20%), destacando entre los planteamientos encuadrables en esta última categoría la comparación con su realidad inmediata: “En éste se observa hasta dónde llegaba el mar antiguamente y, sin embargo, ahora en esos terrenos ocupados antes por agua existen calles y edificios” (Ef12).

**Figura 118**

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*

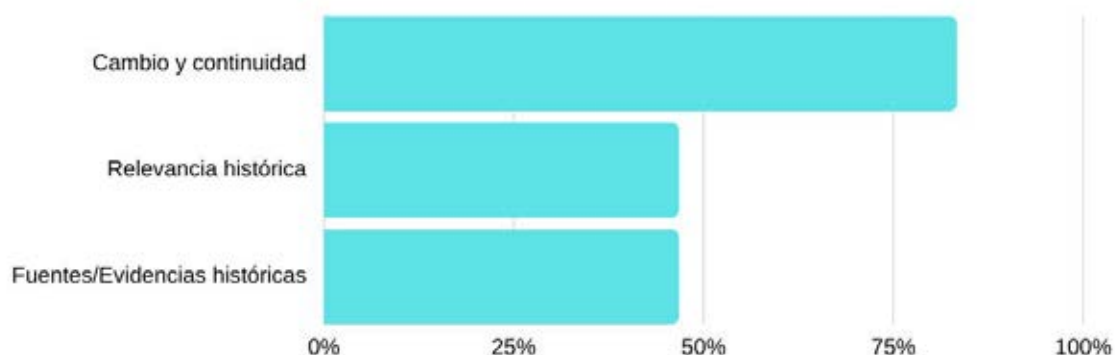


Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la PVM (ver Fig. 119), la categoría 'relevancia histórica' (46,7%) se incrementa de nuevo considerablemente con relación a la IDP: "Es muy importante saber cómo estaba distribuida Málaga y cómo hemos ido creciendo y evolucionando" (Ef2); "Es importante ya que nuestras raíces se encuentran ahí" (Ef3); "Esta ilustración es de suma importancia debido a que se puede divisar la distribución casi actual de la ciudad y la ubicación de algunos edificios que actualmente mantienen esa posición en la ciudad. Con este mapa podemos saber por qué la ciudad tiene esa distribución debido a la cultura árabe" (Em5).

**Figura 119**

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

El mismo porcentaje presenta, dada su constante interconexión en los planteamientos, la categoría 'fuentes/evidencias históricas' (46,7%). En algunas de las observaciones se pone énfasis en la cualidad de rigor documental del artefacto: "Es importante porque en ella se nos presenta cómo era la Málaga a comienzos de la Edad Contemporánea y podemos ver hasta dónde se extendía la ciudad. Al ser un documento fechado en la misma época que representa, creo que tiene más valor documental que el plano de Emilio de la Cerda, ya que aquí no idealiza ni se inventa nada" (Em9); o "Es una prueba fiable que tenemos de nuestro pasado, es parte tangible de la Historia" (Ef14).

La categoría 'cambio y continuidad' aumenta muy notablemente en la fase PVM (83,3%), con planteamientos mucho más elaborados que en la IDP. Este incremento se debe a que se adquiere un mayor conocimiento sobre el plano en el museo:

“La imagen muestra los cambios que sufre la ciudad tras la entrada de los RR.CC” (Ef26).

“Nos enseña cómo ha cambiado nuestra ciudad y nuestra sociedad” (Em7).

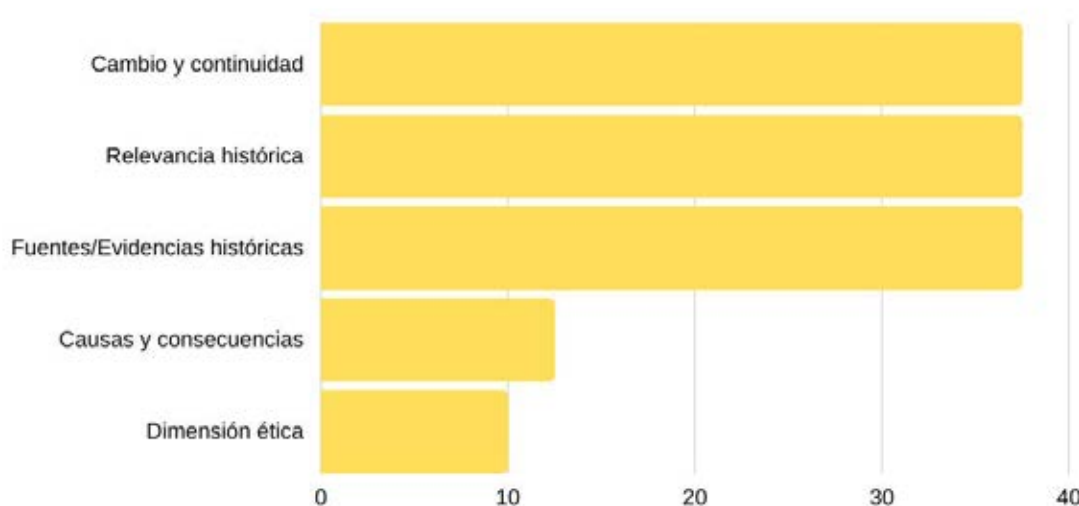
“En el plano de Málaga se representa cómo era la ciudad de Málaga en 1791 y nos cuenta cómo han cambiado las calles, algunas no existentes y otras reformadas. Es importante ya que nuestras raíces se encuentran ahí” (Ef3).

“Podemos apreciar la muralla que rodeaba la ciudad de Málaga, sobre todo la que la separa del mar, donde podemos apreciar de que actualmente Málaga ha ganado territorio que antes estaba cubierto de agua de mar” (Ef1).

En la PDM (ver Fig. 120), las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’ disminuyen con relación a la PVM hasta el 37,5% del alumnado, aunque con mayor incidencia que en la IDP. La categoría ‘cambio y continuidad’ también desciende al 37,5%, con comentarios como: “Nos muestra la evolución y el cambio que tuvo nuestra ciudad por el paso de la época musulmana y cristiana” (Ef20); y algunos más profundos: “Gracias a estas imágenes podemos aprender muchas cosas de nuestro pasado, que nos permiten conocer mejor el presente en el que nos encontramos” (Ef20).

**Figura 120**

*Observaciones del alumnado sobre el Plano de Málaga (Joseph Carrión de Mula, 1791) durante PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Aparecen por primera vez dos categorías: 'causas y consecuencias' (12,5%) y 'dimensión ética' (10%). Por un lado, 'causas y consecuencias', con comentarios como: "Esta imagen muestra los cambios ocurridos en la ciudad tras los conflictos entre musulmanes y las tropas cristianas y cómo se quedó tras las reparticiones de sus tierras la ciudad de Málaga" (Ef29); "En este plano podemos ver cómo quedó la ciudad tras los conflictos ocurridos y tras el reparto del territorio" (Ef30).

Y por otro lado, en cuanto a la 'dimensión ética', presentan observaciones que denotan otras lecturas sobre la historia: "Han sido muchos los cambios acontecidos en la ciudad y que debemos aprender de la historia, saber mirar más allá y aprender de los errores del pasado" (Ef23); "Aquí vemos la evolución de

los cristianos, y ahora sus tierras, no respetando la ocupación de la cultura anterior” (Em6).

#### 4.7.1.5. *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Girolamo Francesco María “Il Parmigianino”, 1525)

##### ❖ **Narrativas artísticas**

La lectura de los *Desposorios místicos de Santa Margarita*<sup>8</sup> es muy compleja para el alumnado en la fase IDP por dos razones fundamentales (ver Fig. 121). En primer lugar, el alumnado desconoce el significado de los términos ‘desposorios’ y ‘místicos’ - “místico es como algo mágico. Tal vez, quisieran bendecir al niño o que se produzca algún milagro porque tuviera alguna enfermedad” (Ef12) - y teniendo en cuenta que es la única información que obtiene, en esta primera fase, en su reconocimiento de la obra; esta circunstancia afecta directamente al entendimiento de la temática pictórica. De ahí que todos aquellos planteamientos dependientes del conocimiento tácito histórico del alumnado, conduzcan a exponer las siguientes narrativas dentro de la categoría ‘orientación desde la vida’ (100%):

- a) Narrativas centradas en el protagonismo del bebé (50%).

“Este cuadro me recuerda algún tipo de rito donde el bebé es secuestrado, sacrificado o bautizado. Lo que sí me queda claro es que es de ámbito religioso y que el bebé o es una persona importante o el hijo de alguna mujer de las presentes” (Em1); “Podemos ver a Santa Margarita cogiendo a su bebé y a los demás mirando atentamente cómo se comporta el niño”

---

<sup>8</sup> Véase p. 90.

(Ef6); “El foco principal es el niño pequeño, por tanto el nombre del cuadro y lo que muestra me confunden un poco” (Ef8); “En esta obra se puede apreciar algún motivo religioso en el que el niño parece ser el protagonista aunque el título se refiere a una boda” (Ef21); “La imagen de los desposorios místicos de Santa Margarita muestra un momento de felicidad, una boda donde el protagonista es un hijo, un hijo concebido en una pareja que hace finalmente la unión del Sagrado matrimonio” (Em6).

- b) Narrativas centradas en la maternidad y su vinculación con una boda que se está celebrando a posteriori (7%):

“las distintas formas de matrimonio vistas desde perspectivas diferentes. La mujer se debe a su bebé por encima de todo” (Ef4); “Por el nombre del cuadro debería ser una ceremonia en la que dos personas van a contraer matrimonio pero la primera impresión me ha llevado a pensar que era un nacimiento o que el cuadro es de temática muy religiosa” (Ef8); “Lo que me transmite es la celebración de un bautizo”. (Ef5); “podemos ver a Santa Margarita cogiendo en brazos a su hijo mientras que su marido se lo está dejando a ella. Esta imagen representa a la familia” (Ef7); “En este cuadro los personajes se están casando mientras sostienen a un bebé. El sacerdote mira más a la mujer que sostiene al niño, por lo que se puede pensar que ha sido concebido fuera del matrimonio”. (Ef25); “A Margarita la han casado y ha tenido un bebé pero ese bebé ha sido concebido fuera del matrimonio y por eso ella mira hacia otro lado, porque se siente mal”. (Ef26)

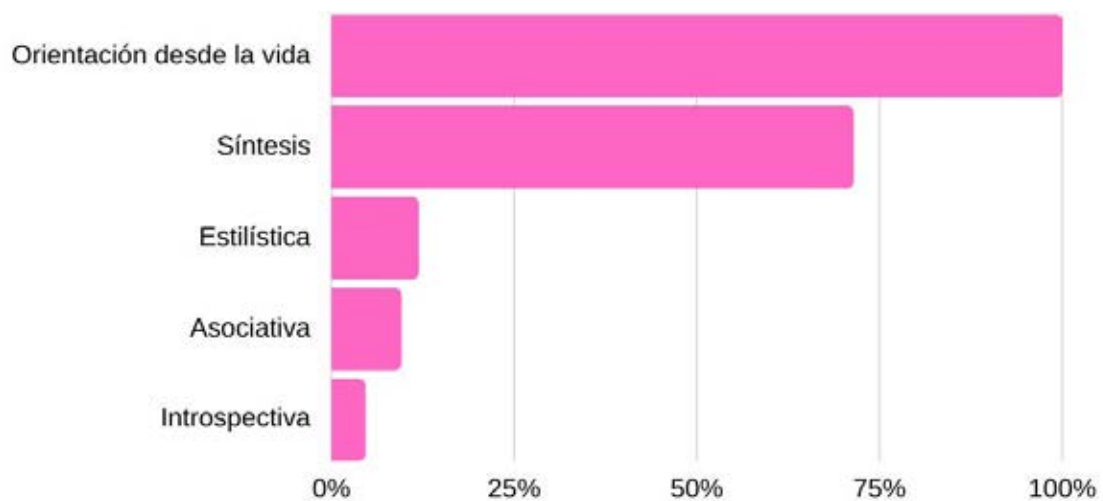
- c) Narrativas centradas en la familia y la identificación de sus componentes (7%):

“Este cuadro me transmite la idea de familia, de unidad. Podemos ver a Santa Margarita cogiendo a su bebé y a los demás mirando atentamente cómo se comporta el niño” (Ef6); “En esta ilustración podemos ver a Santa

Margarita cogiendo en brazos a su hijo mientras que su marido se lo está dejando a ella. Esta imagen representa a la familia. Los demás personajes que aparecen en el cuadro son familiares como pueden ser padre, hermano...” (Ef7): “Refleja la unión familiar que origina el nacimiento de un hijo/a. Supongo que es importante esta obra de arte porque seguramente pertenecía a la nobleza de la época” (Ef22).

### Figura 121

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) durante IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

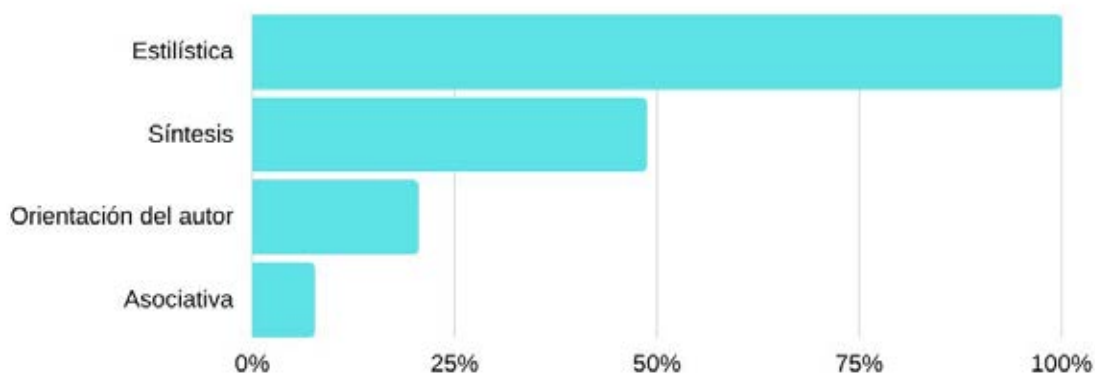
Cabe resaltar que, en IDP, será la primera vez que aparezcan categorías que en otros artefactos aparecían en la fase PVM como es la ‘estilística’ (11,9%): “Es un cuadro antiguo con colores apagados” (Ef6); “El cuadro que observamos pertenece a la época renacentista donde apreciamos una celebración importante alrededor del Niño. [...] El cuadro que observamos pertenece a la época

renacentista donde apreciamos una celebración importante alrededor del Niño” (Ef3); “Es una pintura al óleo. [...] Probablemente sea renacentista por el color de piel de las mujeres, blancas, ideal de belleza de aquel entonces” (Em3); “Y por la forma en la que está pintado creo que las figuras relevantes del cuadro son iluminadas” (Ef34); “La pintura de los desposorios místicos de Santa Margarita, parece una pintura del realismo, aunque también podría pertenecer al tenebrismo por la oscuridad del cuadro, pero desecharé la idea porque la imagen no es desagradable” (Ef8); y “También me llama la atención la oscuridad general del cuadro frente a la luminosidad y los tonos claros y dorados que se pueden apreciar en la figura central que se agacha junto al bebé” (Ef35).

O la categoría ‘introspectiva’ (4,6%) que, únicamente hasta llegar a este artefacto, se detectaba en la PDM (ver Fig. 122): “Es una obra pictórica que, supongo, representará cómo se celebraban las bodas o desposorios en la época. Pienso que es importante porque puede expresar con una imagen la posición sumisa o inferior de la mujer, siendo el hombre y la representación de la iglesia (cura) superiores” (Ef15). Esta observación puede explicarse probablemente por el ejercicio de la alumna como psicóloga en un centro municipal de la mujer de la provincia de Málaga.

**Figura 122**

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) durante PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Por último, son interesantes las interpretaciones que se realizan de la obra, agrupándose en la categoría 'síntesis' (71,4%) como: "Representa, a mi parecer, el reflejo de la sociedad y las creencias de la sociedad en el año 1527. Desde mi punto de vista manifiesta la creencia religiosa y cómo influía en la vida de las personas intensamente. Pienso que lo importante por el mismo motivo que el anterior grupo, para conocer el pasado, comprenderlo e intentar no caer en los mismos errores" (Ef23). Hay que destacar una reflexión que concuerda con el discurso oficial museístico, dado que dicha alumna ya había visitado el MUPAM con anterioridad: "Encontramos dos figuras centrales que destacan: el bebé (Jesús) y la mujer con la túnica amarilla. Sus rostros se encuentran muy juntos, mirándose a los ojos, lo que indica conexión. En las figuras laterales encontramos un eclesiástico probablemente de alto rango. Puede representar la unión de Santa Margarita con Jesús" (Em3).

En la fase PVM, la categoría 'estilística' (100%) es la más preponderante. Una circunstancia que está directamente relacionada con las explicaciones que se dieron durante la visita al MUPAM, centradas fundamentalmente en la identificación de las características del Manierismo en la obra. Asimismo, indicaremos que dentro de esta categoría, se pueden localizar diferentes reflexiones que se focalizan en un aspecto concreto:

a) Narrativas centradas en la historia del objeto artístico (38,5%):

“Es una pintura de italiano Girolano Francesco Mazzola más conocido como Il Parmigianino el cual representa el primer Manierismo italiano, formó parte de la iglesia de Santa Margarita de Bolonia. En 1815, devuelta al ayuntamiento de Roma tras su robo durante los saqueos de las tropas napoleónicas, fue expuesta en la pinacoteca nacional de Bolonia, después fue adquirida por Guillermo B. Newbery que, en 1870, la donó a la capilla del hospital Noble de Málaga” (Em5).

“Son importantes porque podemos observar el nivel en cuanto a destrezas de técnicas artísticas que se tenía entonces como también podemos conocer un poquito de Historia averiguando cómo llegó este cuadro a Málaga y por qué. Esta imagen denota la importancia que se le da a la religión, los valores que se tienen por aquel entonces...una obra así dice mucho de la sociedad de la época en la que se ha elaborado” (Ef14).

“Esta es una de las obras que las tropas de Napoleón robaron en Italia por su extraordinaria calidad y que luego fue devuelta por Francia como una de las joyas de la historia del arte del país hermano” (Ef34).

b) Narrativas centradas en la corriente artística a la que pertenece (71,8%):

“Esta obra es una representación del Manierismo italiano” (Ef25).

“Parmigianino es un pintor que utiliza el manierismo, que es una manera de pintar que se encuentra entre el renacimiento y el barroco. Por un lado, vemos el alargamiento de las figuras, como por ejemplo la figura de Santa Margarita” (Ef16).

c) Narrativas sobre el valor patrimonial del artefacto (38.5%):

“Esta obra es una de las mejores piezas del patrimonio artístico de Málaga. Dada la importancia de esta obra maestra, es un honor para Málaga poder exhibir esta reliquia.” (Ef23).

“El autor de la obra es un conocido pintor italiano por lo que tenerla como parte del patrimonio de Málaga es un honor” (Ef25)

Esta es una de las obras más importantes del patrimonio artístico del Ayuntamiento de Málaga (Ef34).

“Podemos decir que es uno de los cuadros más importantes que tiene este museo” (Ef21).

“Tras haber estado en diferentes lugares de Europa ha acabado en esta ciudad por lo que es una pieza muy preciada por el museo y una de las que suelen gustar más. No es solo la historia del cuadro sino los lugares donde ha estado y donde ha acabado lo que lo hace importante” (Ef25).

“La importancia de este cuadro es notable tanto por su calidad en el trazo como por su significado y gran tamaño” (Ef34)

d) Narrativas sobre la identificación iconográfica de la obra (79,5%):

“Esta escena representa a Santa Margarita junto al niño escoltados por la virgen y detrás salen unas figuras como San Jerónimo penitente y arcángel

San Miguel y un dragón representando la imagen del pecado, llamado Lucifer” (Ef16).

“Otros personajes que podemos observar en la obra de arte son el dragón vencido, San Jerónimo con la cruz usada para vencer al animal mitológico y San Petronio vestido de obispo” (Ef15).

Con relación a la categoría ‘orientación del autor’, el 20,5% del alumnado hace mención al autor de la obra, el pintor italiano Girolamo Francesco Maria Mazzola, conocido como il Parmigianino, y cita la influencia de su maestro, el pintor de la escuela de Parma, il Correggio: “Es una obra pictórica realizada por Girolamo Francesco Mazzola (Il Parmigianino), que representa el primer Manierismo italiano [...]. Es un cuadro de gran belleza, en la que el uso de colores es claramente influenciado de su maestro (il Correggio)” (Ef15); “El autor tiene influencia de Il Correggio y se puede ver en la elegancia, el alargamiento de las figuras y en los colores surrealistas que utiliza para realizar la pintura” (Ef25).

En cuanto a la categoría ‘síntesis’, el 48,5% del alumnado interpreta la escena siguiendo los parámetros del discurso museístico; centrando el núcleo temático en un elemento que antes no apareció en las IDP, como es el dragón. En este sentido, cabe señalar la confusión sobre quién vence al dragón. Para la mayoría es Santa Margarita pero para otros/as, llega a ser San Jerónimo e incluso la Virgen María: “El cuadro, explica un sueño en el que Santa Margarita lucha contra un dragón, al cual derrota tras recibir una cruz que le otorga el niño Jesús” (Ef15); “Este cuadro muestra a Santa Margarita luchando con un dragón [...] Y lo vence gracias a la cruz y al crucifijo que le da el niño Jesús, de esta manera Santa Margarita se convierte en su esposa, pero en sentido espiritual” (Ef21); “El tema principal de esta obra es un casamiento y la religión”(Ef29); “Vemos a Santa Margarita en el centro, San Jerónimo Penitente, el Arcángel San Miguel el cual defiende y muestra que ha ganado ante Lucifer (el cual se representa abajo como

un dragón) enseñando un crucifijo” (Ef20); “Junto a ellos están San Jerónimo con la cruz con la que la santa vence al dragón, a San Petronio vestido de obispo y en la parte inferior al dragón vencido” (Ef34); o “podemos ver a un dragón que es vencido por la Virgen María gracias al niño convirtiéndola así en su esposa de una forma espiritual” (Ef12).

La categoría ‘asociativa’ (7,7%) aparece, por ejemplo, en el caso de una estudiante que lo vincula con las creencias religiosas: “La obra nos relata las creencias de la época y la importancia de la religión. Considero relevante el hecho de conservarla pues es un regalo del pasado que nos enseña porqué somos como somos y cuáles han sido las creencias que nos han llevado hasta el presente pues, por todos es sabido que la iglesia y el clero fueron un peso importante en nuestra historia y debemos darle el respeto que merece” (Ef23).

Por último, seguimos detectando la categoría ‘orientación desde la vida’ (20,5%) que no aparecía en esta fase en el resto de los artefactos. Esta situación puede explicarse por la fascinación estética del alumnado frente a una obra de tales dimensiones en el museo; y por tanto, percatarse de elementos que no habían sido atisbados en el aula.

“Algo personal, que me llamó la atención, es la mirada del ángel, ya que toda la escena gira en torno a los dos protagonistas, siendo los demás meros espectadores de este momento, mientras que el ángel parece ser ajeno a lo que está sucediendo” (Ef15)

“unas de las que más llamó mi atención por su gran tamaño” (Ef34).

“Este cuadro muestra a Santa Margarita luchando con un dragón que está situado abajo a la derecha, que en un principio puede pasar desapercibido” (Ef21)

En la fase PDM (ver Fig. 123), el aspecto más sobresaliente es observar cómo el alumnado evoluciona de una interpretación oficial museística, acorde con la iconografía de Santa Margarita; hasta la detección de la violencia machista hacia las mujeres en la hagiografía de la santa. El protagonista ya no es el bebé, es Santa Margarita; y entra en escena, su maltratador Olybrius, pese a no aparecer en el cuadro de Il Parmigianino. El dragón ya no es un monstruo ficticio, es una metáfora de su agresor. He aquí la categoría 'introspectiva' (51,3%):

“En esta obra llama la atención sin dudarlo Santa Margarita, puesto que se encuentra en el centro de la imagen y es la que más color tiene, por contraste el resto de personajes que se aprecian están en la oscuridad de hecho en la parte derecha abajo se encuentra un dragón metafóricamente me recuerda al gobernante que la encerró por rechazarlo” (Ef29),

“Santa Margarita fue una mujer perseguida continuamente por un hombre que ella no deseaba. Fue expuesta al machismo y no le valoraban por lo que ella era capaz realmente” (Ef31).

“Santa Margarita estuvo apresada durante mucho tiempo porque un gobernante pagano se enamoró de ella y como ella no le correspondía la encarceló, de esto podemos decir la impunidad que existía en la época contra la violencia machista” (Ef37).

“Santa Margarita fue torturada hasta morir ya que un hombre pagano se enamoró de ella, pero al ser cristiana iba en contra de sus ideas. Aquí se muestra el machismo intrínseco y notable en la historia de "amor"” (Ef3).

“Esta obra captó perfectamente la persecución religiosa de la época y el pensamiento machista” (Em1).

“El cuadro de "los desposorios místicos de Santa Margarita" muestra en parte una metáfora. Vemos cómo Santa Margarita (vestida de amarillo) se

está casando con el niño Jesús y todo ello representa su unión y compromiso con la religión. Sin embargo, detrás del cuadro se oculta una historia sombría. Santa Margarita fue torturada hasta la muerte por negarse a querer a un hombre al que no amaba. Representa, por tanto, un caso de violencia de género y persecución religiosa. Fue encerrada por ello y torturada. Muestra también que los casos de violencia machista también estaban presentes en la sociedad de antaño” (Ef23).

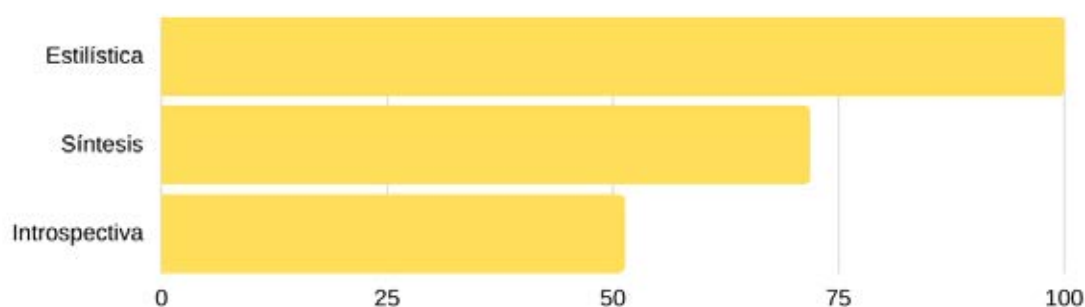
“Esta pintura hace referencia a los desposorios místicos de Santa Margarita, una mujer que se convirtió al cristianismo y fue torturada y rechazada por ello. Debajo de ella, podemos ver al dragón que venció cuando el alcalde romano de su pueblo la encerró en la cárcel. Algo que le acabó sirviendo de poco, ya que la mataron de todas formas. El alcalde romano se enamoró de ella, pero ella le rechazó. Él dijo que la encerró por ser cristiana, pero realmente aquí podemos ver el machismo de la época, ya que fue encerrada por rechazar al alcalde. También con esta historia observamos la persecución religiosa de la época” (Ef27).

“En esta obra llama la atención sin dudarlo Santa Margarita, puesto que se encuentra en el centro de la imagen y es la que más color tiene, por contraste el resto de personajes que se aprecian están en la oscuridad de hecho en la parte derecha abajo se encuentra un dragón metafóricamente me recuerda al gobernante que la encerró por rechazarlo” (Ef29).

Nuevamente, se observan las categorías ‘síntesis’ (71,8%) y ‘estilística’, (100%), desapareciendo ‘orientación desde la vida’ y ‘orientación desde el autor’.

**Figura 123**

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) durante PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



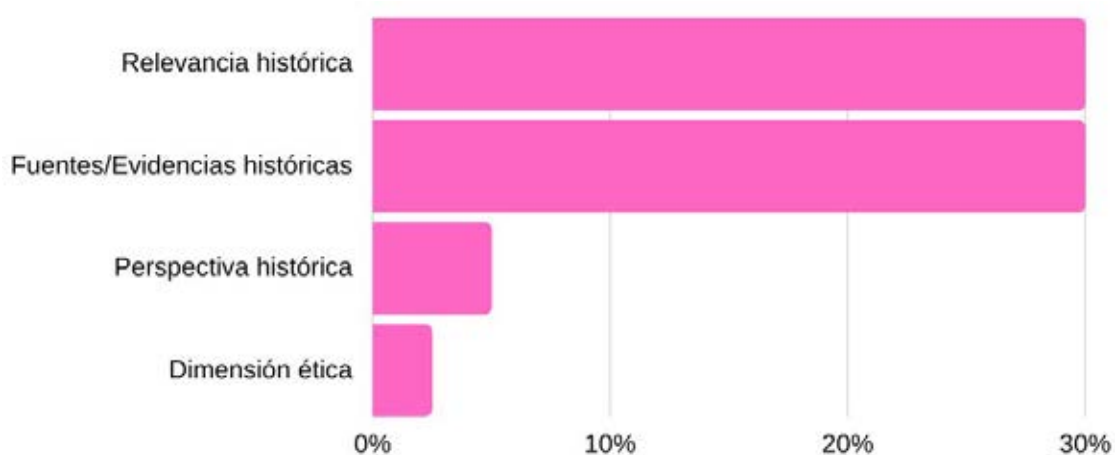
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

#### ❖ **Narrativas históricas**

Los planteamientos del alumnado ante *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* en la IDP (ver Fig. 124) con relación a las categorías 'relevancia histórica' y 'fuentes/evidencias históricas' se presentan nuevamente de manera vinculada (30% para ambas) con observaciones en las que conectan la relevancia del artefacto con la clase social alta o la representación de temas religiosos: "Es importante dicho cuadro para saber cómo vivían la realeza y los burgueses en aquella época" (Ef3); "Supongo que es importante esta obra de arte porque seguramente pertenecía a la nobleza de la época" (Ef22); "Puede que sea importante porque representa algún tema religioso vinculado a Málaga" (Ef18).

**Figura 124**

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) en IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Junto a esto, está presente, aunque en menor medida, la categoría 'perspectiva histórica' (5%), con observaciones sobre el contexto social y religioso de la época: "Es una obra pictórica que, supongo, representará cómo se celebraban las bodas o desposorios en la época" (Ef15); "Puede expresar con una imagen la posición sumisa o inferior de la mujer, siendo el hombre y la representación de la iglesia (cura) superiores" (Ef15); "Nos hace ver cómo era la Iglesia hace muchos años" (Em6).

En la PVM (ver Fig. 125), las categorías 'relevancia histórica' y 'fuentes/evidencias históricas' aumentan (38,5%), con planteamientos que expresan una mayor profundidad y conocimientos históricos y artísticos:

"Son importantes porque podemos observar el nivel en cuanto a destrezas de técnicas artísticas que se tenía entonces como también podemos

conocer un poquito de Historia averiguando cómo llegó este cuadro a Málaga y por qué” (Ef14).

“Esta es una de las obras más importantes del patrimonio artístico del Ayuntamiento de Málaga y unas de las que más llamó mi atención por su gran tamaño” (Ef21).

“La importancia de este cuadro es notable tanto por su calidad en el trazo como por su significado y gran tamaño” (Ef21).

“Es importante porque introduce el manierismo italiano y es una de las mejores obras de la pinacoteca del Ayuntamiento de Málaga” (Em9).

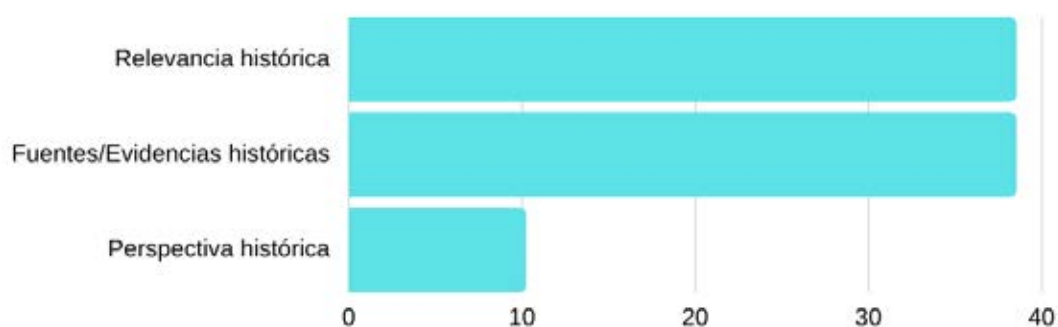
“Este cuadro es importante porque además del valor artístico conlleva una historia” (Ef29).

“Es importante ya que es una obra representativa del patrimonio de Málaga, de un pintor muy importante” (Ef28).

“Es importante porque muestra una parte de historia de esta santa” (Ef32).

**Figura 125**

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) en PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Además, la categoría 'perspectiva histórica' crece (10,2%) con observaciones más elaboradas sobre el contexto social que generó el artefacto:

“Esta obra representa a nivel simbólico, las creencias y la fe que predominaban en aquella época, además de dejar plasmada la importancia que tenía la religión en aquella época” (Ef22).

“La obra nos relata las creencias de la época y la importancia de la religión” (Ef23).

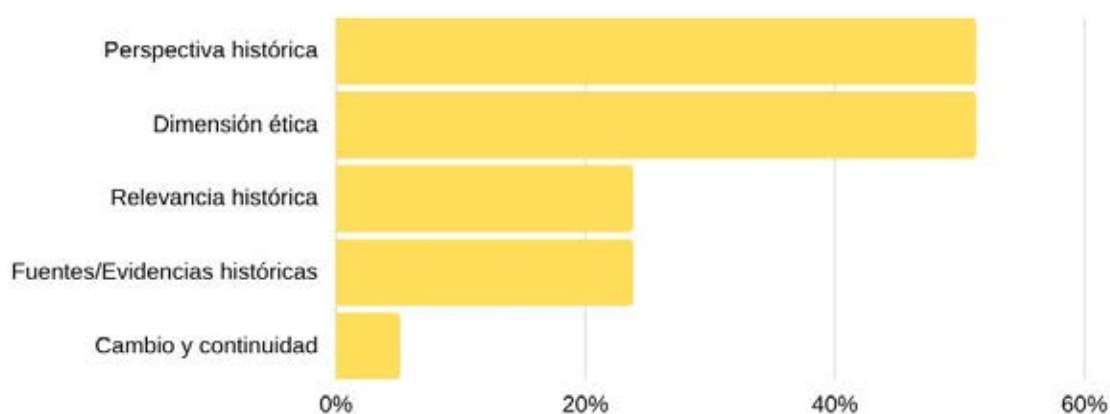
“Esta imagen denota la importancia que se le da a la religión, los valores que se tienen por aquel entonces...una obra así dice mucho de la sociedad de la época en la que se ha elaborado” (Ef14).

En la PDM (ver Fig. 126), las categorías 'relevancia histórica' y 'fuentes/evidencias históricas' se reducen hasta el 23,8%; mientras que se vislumbra por primera vez la categoría 'cambio y continuidad' (5,1%): “Por lo

que refleja la creencia religiosa, en la época la gran mayoría de personas eran creyentes, en la actualidad eso ha cambiado” (Ef33); y con planteamientos que reflejan una perspectiva más crítica: “Este cuadro refleja la persecución religiosa y la violencia machista, estando esta última a la orden del día aunque cueste creerlo después de tantos años” (Ef14).

**Figura 126**

*Observaciones del alumnado sobre Los Desposorios místicos de Santa Margarita (Il Parmigianino, 1529) en PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría ‘perspectiva histórica’ se incrementa muy notablemente hasta alcanzar al 51,3% del alumnado, con observaciones, al igual que ocurría en la categoría ‘cambio y continuidad’, tales como: “Aquí se muestra el machismo intrínseco y notable en la historia de “amor” (Ef3); o “Esta obra captó perfectamente la persecución religiosa de la época y el pensamiento machista” (Em1).

Debido al impacto que ocasiona en el alumnado el tratamiento de la violencia machista, aparece en la PDM por primera vez la ‘dimensión ética’,

ligada a este problema social, con un 51,3%, encuadrándose en ella comentarios como los siguientes:

“En esta imagen se muestra como una mujer, sometida por la fuerza del hombre, lucha contra él y contra sus miedos” (Ef33).

“Es muy importante la influencia de la religión y que se convirtió en Santa tras haber sufrido por culpa de un hombre y sus abusos” (Ef9).

“El sufrimiento que pasó Santa Margarita durante su vida, a través de la violencia machista y las persecuciones que sufrió” (Ef12).

“Santa Margarita estuvo apresada durante mucho tiempo porque un gobernante pagano se enamoró de ella y como ella no le correspondía la encarceló, de esto podemos decir la impunidad que existía en la época contra la violencia machista” (Ef37).

#### 4.7.1.6. *Una moraga* (Horacio Lengo y Martínez de Baños, 1879)

##### ❖ Narrativas artísticas

En *Una moraga*<sup>9</sup> (ver Fig. 127), la categoría ‘emocional’ (16,7%) se hace más patente que en el resto de artefactos y que, en cualquier otra fase. Pensamos que lo emocional se hace preponderante en esta obra porque, en ella, tiene lugar el protagonismo de la infancia (“Sin duda, esta es la obra que más me llamó la atención, quizás por la presencia de los pequeños” (Ef36); y teniendo en cuenta la profesión en la que nuestro alumnado se está formando - maestras y maestros de estudiantes de 6 a 12 años - puede ser lógica una mayor atención hacia los niños: “me transmite un poco de tristeza y angustia” (Ef5); “Parece que en primer

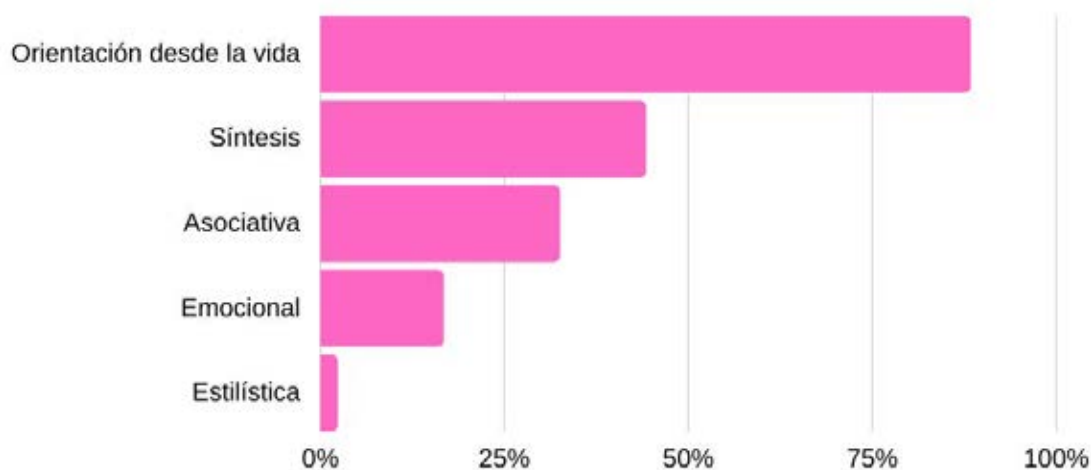
---

<sup>9</sup> Véase p. 99.

plano aparece una hoguera apagada, lo cual puede simbolizar la tristeza que también aparece en la cara de los niños” (Ef15); “se puede ver la tristeza que se desprende por la posible pobreza” (Ef18); “hay un clima desolador” (Ef24); o “vemos que sus caras no son muy alegres” (Ef16).

**Figura 127**

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en IDP según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Otra de las categorías que se vuelven a observar en IDP, es la ‘orientación desde la vida’ (88,3%), en una doble vertiente:

- aquellas manifestaciones que ahondan en la costumbre típica malagueña de la moraga (41,9%): “escena típica de Málaga, con los espetos que son el alimento más común que hay en Málaga, que todavía se sigue haciendo” (Ef10); “estos están comiendo espetos de sardinas que son muy típicas de la ciudad de Málaga” (Ef12); “representa una costumbre típica de las familias malagueñas en días de verano”(Ef18); “representa las cosas típicas de Málaga, con los espetos en la playa, en familia” (Ef20); “Una

moraga es una actividad típica de Málaga en la cual familia, amigos...(Em7)"; "Representa las cosas típicas de Málaga, con los espetos en la playa, en familia" (Ef20); "Creo que es importante porque representa lo que es Málaga en sí, con las moragas, el *pescáito*, los espetos, las chumberas..." (Ef23); "representa una celebración típica de Málaga, las moragas de San Juan" (Ef30).

- aquellas manifestaciones que identifican lugares y elementos de Málaga (58,1%): "Así mismo, se pueden ver la farola que se encuentra en la Malagueta" (Ef12); "Se puede ver de fondo "La Farola" por lo que la playa puede ser la Malagueta, porque también se ven las chimeneas de la tabacalera que se encuentran a partir de Huelin hasta la Misericordia" (Ef20); "más al fondo lo que parece ser la torre Mónica (Ef1)"; "También se pueden ver de fondo las torres, como la torre Mónica, o el Faro, funcionando y soltando humo" (Ef23).

Es importante señalar cómo la categoría 'orientación desde la vida' puede ser aplicable a apreciaciones que se remontan a una visita anterior al museo; llamando la atención que *La moraga* sea la única obra recordada. Esto podría justificarse con la hipótesis que planteamos para la categoría 'emocional' en torno a la infancia: "Yo fui al museo hace unos años y de las imágenes propuestas, sólo me acuerdo de la de "una moraga", ya que me llamó mucho la atención estos niños reunidos, de distintas edades, con el fondo de la que era y es la Málaga pescadora" (Ef27).

En tan solo un caso se detecta información relativa a la categoría 'estilística' (2,3%): "Es una pintura costumbrista: representa una escena cotidiana de la época. En esta ocasión vemos unos niños en una moraga" (Em3). También escasean los planteamientos que mencionan al autor, aunque es interesante indicar que sí aparece en esta fase de IDP.

Con respecto a la categoría 'asociativa' (32,5%), se enmarcan aquellas problemáticas relacionadas con la Revolución Industrial y cómo afectaron a la ciudad del siglo XIX y cómo se han extendido sus efectos negativos hasta nuestros días: "las fábricas del fondo con las chimeneas nos hace pensar que estaban en la Revolución Industrial, de ahí la pobreza en dicha ciudad y el ambiente taciturno. Es importante dicha obra ya que observamos cómo vivían en aquella época, a la vez que el desgastamiento de aquélla" (Ef3); "Al fondo podemos ver chimeneas de humo, donde nos hacen ver la contaminación que acarreamos a nuestro planeta" (Em6).

Las interpretaciones del alumnado nos conducen a señalar que la categoría 'síntesis' (44,2%) agrupa todas aquellas lecturas encaminadas a explicar que se trata de una costumbre malagueña protagonizada por una infancia que está padeciendo pobreza y diferentes penalidades: "Una moraga es una actividad típica de Málaga en la cual familia, amigos... se reúnen para pasar la noche en la playa como pasatiempo. Llevan comida y bebida. En esta imagen, por el contrario se aprecia pobreza y penumbra" (Em7). Por tanto, se analiza una costumbre que, si bien en la actualidad, es sinónimo de alegría y festejo; en las IDP del alumnado, la obra se explica desde una vida paupérrima para los niños: "Apreciamos una moraga un tanto pobre, ya que vemos escasa comida y los niños con aspecto de hambre y cansancio" (Ef3). Y esta interpretación, a juicio de algunos estudiantes, es de carácter histórico: "Este objeto es un cuadro histórico llamado "una moraga" que representa una costumbre típica de las familias malagueñas en días de verano. También se puede ver la tristeza que se desprende por la posible pobreza. Es importante porque muestra una escena tradicional de la ciudad" (Ef18). Se trata de reconocer la historia social, la microhistoria frente a la macrohistoria.

En la fase PVM (ver Fig. 128), aparece la categoría 'orientaciones del autor' (20,7%), aumentando las menciones hacia el autor de la obra, añadiendo lugar de procedencia y fecha del pintor. Por otro lado, la categoría 'síntesis' (100%) cambia

la temática principal centrada en la pobreza infantil por la de una moraga que sirve para reflejar la vida socioeconómica de la Málaga industrial, centrándose en los elementos locales reconocibles de la ciudad. El protagonismo pasa de los niños a la ciudad. Se explican los sectores económicos, las clases sociales y sus aficiones:

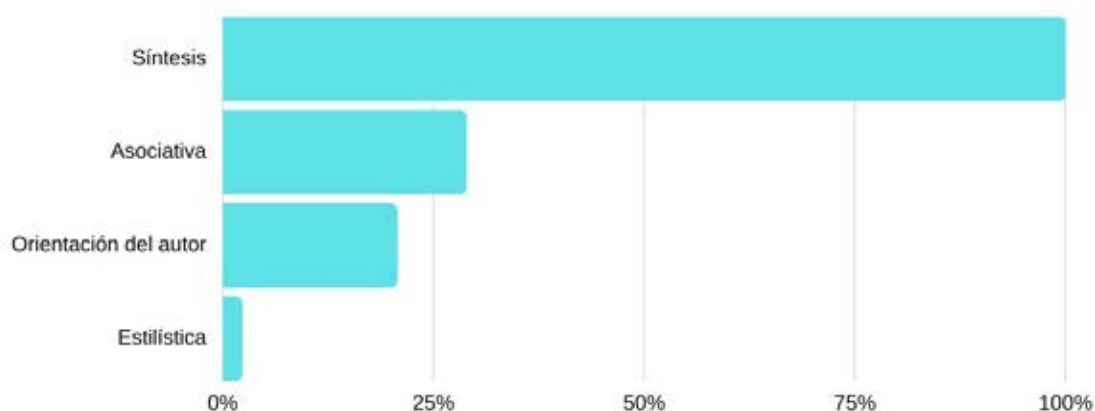
“Un cuadro de gran dimensión, que representa cómo era la vida en Málaga por aquel entonces. Te enseña los distintos niveles sociales que había, como se ganaban la vida algunos (con la técnica de pesca “el copo” prohibida en nuestros días) y como se la buscaban otros (haciendo hogueras en la playa, cosa que también está prohibido a día de hoy). Es muy importante porque es un reflejo de la realidad de aquella época y gracias a estos testimonios podemos conocer cómo era la ciudad en esos momentos desde distintos planos, podemos saber cómo estaba distribuida la ciudad, la importancia que tenía el puerto, la flora y fauna que había por entonces, la vestimenta que se utilizaba...” (Ef14).

“representación pictórica de la ciudad en esa época, en la que, en la parte posterior del cuadro, podemos observar las chimeneas la Málaga industrial, combinando este escenario con algo típico en Málaga, que son las moragas. Esta moraga, parte principal del cuadro, está protagonizada por un grupo de niños, los cuales están asando espetos (algo típico malagueño) en la hoguera. También podemos observar la zona pesquera de la ciudad, algo muy importante y de local, vivían muchos malagueños en la época representada. Es una obra muy importante porque nos muestra tanto la parte económica y laboral como la lúdica de la ciudad, mostrando los dos trabajos fundamentales de la época (industrial y pesquero) y las costumbres lúdicas como las moragas (palabra que, en nuestros días, no es tan conocida como antes)” (Ef15).

“Esta obra representa una etapa muy dura de trabajo por la siderurgia, etapa muy dura para las clases trabajadoras especialmente” (Ef28).

### Figura 128

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en PVM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Destacamos cómo el discurso museístico adopta una perspectiva adultocéntrica, en la que los niños no sólo pierden su protagonismo como personajes y como el foco de interés por su situación de emergencia; sino que se convierten en una excusa para tratar las ocupaciones de las clases sociales bajas; así como se les acusa de pillerías. En este sentido, habría que señalar el paso de estos planteamientos a la categoría ‘asociativa’ (28,9%) en la PVM:

“Esta obra es la que más me ha llamado la atención de todo el museo, en esta obra podemos observar una escena en la costa malagueña donde hay diferentes grupos de personas haciendo una “moraga” es decir, una reunión en la playa donde comen y se lo pasan bien, este cuadro es muy interesante ya que podemos ver la realidad de la ciudad, grupos de personas de la burguesía en un segundo plano, y en un primer plano un

grupo de niños de carácter humilde que se buscan la vida con sus pillerías. Dos mundos en una misma ciudad” (Em1).

“Esta obra hace fijar la atención en el grupo de niños en la playa de diversas edades que se aprecian ser de un nivel social bajo pero que se buscan la vida a pesar de su corta edad haciendo una moraga y pinchando las sardinas que probablemente recogen de las sobras del pescado que sacan los barcos. De hecho refleja una costumbre muy arraigada de la ciudad como son las moragas también disfrutadas por la clase alta (la familia junto al mar)” (Ef4).

“En el primer plano hay un grupo de niños con un estatus social bajo. Entre ellos hay una variedad de pescado que podrían haber robado a los pescadores que se encuentran en la orilla recogiendo lo pescado. En la parte izquierda de la pieza encontramos a varios grupos de personas que está pasando el tiempo y disfrutándolo junto a una moraga, algo bastante típico en la época. Este grupo de personas podrían clasificarse como burgueses, pues van al lugar para disfrutar de él, no a trabajar, además sus vestimentas son más elegantes que la de los niños” (Ef25).

Existe un cambio muy significativo en la PDM (ver Fig. 129), en lo relativo a la interpretación de la infancia en *La moraga* y que tiene como resultado, la detección de planteamientos que encajan en la categoría ‘introspectiva’ (92,3%). La infancia y la pobreza fueron señaladas por el alumnado en la fase IDP; aminorando la problemática en la PVM; y volviendo con un mayor sentido crítico en la PDM. En el MUPAM, se reemplaza el relato sobre unos niños que viven en la miseria y buscan maneras de sobrevivir; por otro en el que se enfatiza un proceso de idealización de dicha problemática, acusando incluso a los niños de ladrones. En la PDM, el alumnado se hace consciente de lo terrible que es la explotación infantil durante la Revolución Industrial hasta llegar a la actualidad. Por tanto, determinamos cuatro tipos de narrativas vinculadas a la infancia:

- Narrativas que hacen alusión a la supervivencia de los niños (76,2%).

“El cuadro de la moraga representa a unos niños pobres intentando ganarse la vida. Junto a ellos tienen pescados que más tarde venderían y, probablemente, consiguiesen de lo que se les caía a los pescadores al sacar el copo (un método de pesca en el que se arrastra una gran red)” (Ef1).

“El cuadro enseña al espectador el contexto de pobreza en la que se situaba Málaga. Los niños huérfanos o de familia humilde recogiendo lo que podían para sobrevivir” (Ef3).

“Los niños representan la necesidad de ganarse la vida con un trabajo duro como es la pesca” (Em5).

“Esta obra representa la pobreza infantil y la explotación a los niños en la época. Son niños pescadores que se ganan la vida como pueden” (Ef32).

“Este cuadro muestra un grupo de niños pequeños pescadores. Ellos no tenían dinero suficiente para vivir y tenían que buscarse la vida, en este caso, vendiendo pescado. Desde muy temprano hasta bien entrada la noche tenían que estar trabajando” (Ef23).

“Llama la atención el grupo de niños junto a las redes, éstos tenían que trabajar para sobrevivir lo que en la actualidad equivaldría a explotación infantil, otros simplemente se alimentaban del resto de peces que podían rescatar de los hombres que sacaban el copo” (Ef29).

“En este cuadro podemos ver a un grupo de niños en la orilla de la playa, que parece que acaban de extraer el copo. Me transmite y observo pobreza infantil, el cómo unos niños tan pequeños se encuentran trabajando en la pesca. Son niños y tienen derecho a jugar” (Em6).

“Unos pequeños huérfanos trabajan para poder llevarse algo a la boca. Trabajaban pescando, arreglando redes... Como sabemos había mucha pobreza y los huérfanos no tenían apenas oportunidades para tener una vida mejor por lo que a esas edades ya se veían obligados a trabajar para poder comer” (Ef8).

- Narrativas que hacen alusión a la idealización de niños pobres (45,2%).

“La razón por la que los niños pobres no tienen apariencia de ser pobres es porque los cuadros los poseían los burgueses y el autor quería plasmar esta escena pero de una forma "ideal", ya que en esa época solo se pintaban personas dentro del ideal de la época (rubios, piel clara, *regorditos*)” (Ef1).

“La situación que describimos no es buena, sin embargo los niños llevan ropa en buenas condiciones y se ven felices. Esta obra desde luego estaba lejos de la realidad, y fue pintada para que los ricos la observaran” (Ef8).

“En este cuadro no se les ve muy demacrados porque está destinada a colgarlas para que los burgueses lo pudieran ver por lo que salen más gorditos y bien vestidos” (Ef10).

“Llama mucho la atención la vestimenta de estos niños y el desnudo del más pequeño, lo que nos muestra el trabajo infantil existente en esta época, a pesar de que en esta obra no se muestra a los niños muy delgados” (Ef11).

“En cuanto a los niños se encuentran espetando las sardinas y otros productos típicos de Málaga como son los boquerones, la *cañaílla*, calamares, para poder venderlos por la ciudad. Estos aparecen con un buen aspecto físico, no siendo este el de la realidad, dando que estas obras estaban destinadas para que fuesen compradas por la clase alta” (Ef12).

“Por otro lado, llama la atención la buena forma física que presentan ya que no interesaba retratarles de forma deteriorada, pues formaría parte de la vivienda de un burgués” (Ef21).

“A pesar de la pobreza y la falta de alimentos de los niños, en el cuadro se les ve bastante sanos. Esto se debe a que, aunque se trataba de una crítica social, el cuadro estaba destinado a exhibirse en un salón” (Ef23).

“podemos ver la pobreza infantil de la época, niños intentando ganarse el pan trabajando como podían. Sin embargo, se les ve bien alimentados. Esto se pintaba así ya que estos cuadros estaban destinados a colgarse en salones y casas de burqueses, y no se podían pintar cuadros con niños hambrientos ya que sería de mal gusto” (Ef23).

“Dicha obra no muestra a los muchachos con las características que tenían (delgados, vestidos con trapos, sucios...) puesto que estaba destinada a estar colgada en un salón de familia burguesa” (Ef29).

- Narrativas que hacen alusión a las desigualdades sociales (26,2%).

“El cuadro enseña al espectador el contexto de pobreza en la que se situaba Málaga. Los niños huérfanos o de familia humilde recogiendo lo que podían para sobrevivir. Mientras, más atrás de la obra están dos damas sentadas disfrutando de un picnic o pasando una agradable tarde allí” (Ef3).

“estos niños parece que vienen de recoger pescado, los niños de la época llamados "mozos" se buscaban la vida entre las grandes diferencias sociales entre pobres y ricos” (Em1).

“Al fondo vemos otra realidad, una familia disfrutando de un día de playa, por lo que se puede suponer que es adinerada. Este cuadro fue realizado

para un burgués, por ese motivo los niños parecen que estén bien alimentados, ya que si realmente mostrara la realidad no interesaba” (Ef11).

“En este se aprecia la diferencia de clases que existían en la sociedad, como son los pescadores, los niños que no tienen que comer y se buscan la vida cogiendo los peces que se sueltan de las redes del copo para venderlos (cenachero) y la clase alta que sale a pasear a la playa con grandes lujos y vestimentas” Ef12).

“En esta imagen se puede observar como hay varios niños pobres que se encuentran en la orilla del mar donde casi no tienen para comer y van recogiendo los peces y algunos animales marinos que dejan los pescadores. En el fondo vemos como se encuentran los pescadores sacando el copo después de la pesca y por otro lado está una familia burguesa disfrutando de la playa y del buen día. Aquí se refleja la diferencia de las clases sociales, como unos van a disfrutar y otros a trabajar debido a la gran diversidad socioeconómica que presentan” (Ef16).

“Representa las diferencias entre las clases sociales. La alta burguesía al fondo celebrando y pasando una tarde juntos. Por otro lado, la clase baja, los niños con malos ropajes, descalzos, hambrientos, cogiendo lo poco que pueden de lo que se les cae a los pescadores al recoger el copo” (Ef20).

“En este cuadro podemos observar el trabajo infantil y la desigualdad económica entre las diferentes clases sociales” (Ef36).

“También se puede observar el contraste de, por un lado, estos niños trabajando y, por otro lado, vemos a burgueses ahí sentados disfrutando de la moraga” (Ef27).

“Las familias más ricas no ensuciaban sus manos de pescado sino que iban a la orilla para festejar algunas celebraciones” (Ef29).

“Podemos ver una crítica a la desigualdad de clases sociales, ya que mientras los niños están muriendo de hambre y no tienen ni para ropa, las personas de clase alta están paseando tranquilamente sin ninguna preocupación” (Ef32).

- Narrativas que hacen alusión de la relación pasado-presente de la explotación infantil (12%).

“Esta obra representa cómo los niños tenían que trabajar como hombres, lo que hoy en día conocemos como explotación infantil, para no solo alimentarse sino para alimentar a sus amos” (Em2).

“En el cuadro aparecen un grupo de niños en la bahía de Málaga trabajando. Algo que hoy en día sigue ocurriendo aunque con menos frecuencia en los países desarrollados” (Em4).

“En este cuadro observamos la pobreza, el trabajo infantil y la diferencia de clases. Parece mentira pero a día de hoy existen muchos países en los que los niños trabajan. Por suerte para nosotros en nuestro país esto ya no existe, pero este cuadro nos recuerda que un día sí existió, y por ello debemos concienciarnos más e intentar evitar que ocurra en cualquier parte del mundo. La diferencia de clases sociales sí que se ha perpetuado hasta nuestros días. Nuevamente en unos continentes como África los extremos son más distantes y superan la imagen del cuadro. Pero aquí en nuestra ciudad la diferencia de clases sigue existiendo y pienso que siempre será así, pero quizás por no ser tan extremas no tomamos conciencia y luchamos para combatirlas como se debería” (Ef14).

“En este cuadro vemos a los niños pobres en una playa trabajando en tradiciones malagueñas, como es la pesca, las moragas, etc. Aquí vemos la

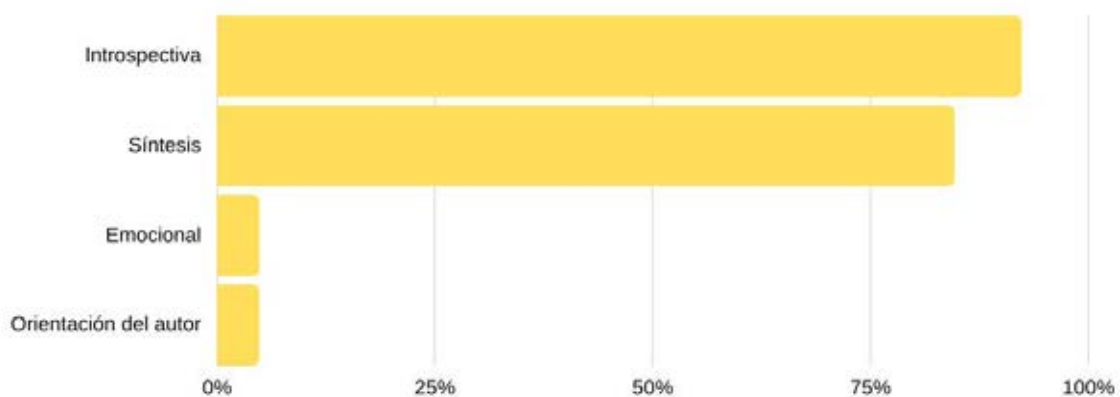
pobreza que sufrían muchos pequeños de la época, y que hoy día podemos ver en países subdesarrollados” (Ef18).

“Aparecen unos niños con ropajes pobres, que para ayudar en sus casas pescaban o algunos incluso eran huérfanos. En esta época no existía ningún tipo de organización que se ocupase de ellos, y quizás lo único que se llevaban a la boca era ese pescado. En esta obra podemos ver el poco aprecio por la infancia y cuestiones que nos parecen tan importantes hoy en día en nuestro país como que un niño tiene que jugar, en otros países todavía hoy en día no se ve así. De hecho empresas españolas van a países tercer mundistas buscando la mano de obra infantil porque es más barata” (Ef37).

“No obstante, los personajes pobres no están delgados como podría ser, puesto que este cuadro iba a estar destinado a un salón burgués. Empatiza en todo momento con esta situación, y además se dan casos como este en países en la actualidad, como en los países menos desarrollados” (Em6).

### Figura 129

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en PDM según las estrategias narrativas libres de Leontiev (2011).*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

En la PDM, se vuelve a identificar reflexiones categorizadas en 'emocional' (4,8%): "Además, es un cuadro en el que se le ve la tristeza y cansancio a los pequeños, que no tienen para comer y seguramente aprovechaban los pescados encontrados que quedaban de la pesca tradicional sacada del copo" (Ef18); "Este cuadro transmite pobreza y desamparo. Los niños huérfanos se juntan alrededor del calor del fuego y comparten la comida que tienen. También transmite tristeza, al ver que pasando frío se juntan unos con otros" (Em9); e "Impacta ver cómo a esa corta edad deben trabajar duro para intentar sobrevivir" (Ef21).

En cuanto a la categoría 'síntesis' (84,6%), el alumnado se centra en una interpretación de la obra desde la Revolución Industrial y el reconocimiento de lo local:

- Narrativas centradas en la Revolución Industrial (40,5%):

"Al fondo del cuadro podemos ver las chimeneas de las industrias" (Ef29).

"El humo del fondo son las grandes fábricas de la época de la "industrialización" en la que nos encontramos" (Em7).

"Aún más atrás, están las fábricas que nos cuentan la cantidad de industrias que había en Málaga, como la textil" (Ef3).

"También representa a las familias de clase obrera, que representan la mayor parte de nuestra sociedad malagueña" (Em2).

"al fondo se ven las fábricas indicando la presencia de la revolución industrial" (Ef9)

"También podemos ver las chimeneas de las fábricas donde trabajaban un montón de personas también en muy malas condiciones" (Ef10).

“Al fondo se detalla una Málaga industrial, el faro típico de los barcos en el puerto, representación del mercado industrial de la época” (Em5)

“Podemos observar que nos situamos en una época industrial (por el humo de las famosas chimeneas de las costas malagueñas)” (Ef20).

- Narrativas centradas en lo local (54,7%):

“Hay que destacar la localización en la que se ubica esta obra en la actual playa de la Malagueta, y al fondo se ven fábricas y el faro, conocido como "La Farola"” (Ef11).

“En la parte final podemos ver las fábricas textiles y el faro de la Malagueta” (Ef12).

“Recoge elementos importantes como la Farola, lo cual nos ayuda a situarnos” (Ef20)

“En primer lugar, cabe destacar la localización de la imagen, en un sitio tan conocido actualmente como es la playa de la Malagueta” (Ef21).

“Además, en el cuadro podemos observar elementos característicos de Málaga como el espeto” (Ef32).

“Una representación típica de la sociedad de Málaga donde toda la sociedad acudía a la playa como un acto donde se daba la bienvenida al verano” (Em5).

Por último, se vuelve a incidir en la categoría ‘orientación del autor’ (4,8%) pero, a diferencia en la PDM, se inclina por observar el interés del artista por ejercer una crítica social:

“En él se hace una crítica a la sociedad de la época, pues están presentes la burguesía disfrutando, los trabajadores pescando y en un primer plano un grupo de niños hambrientos, comiendo las sobras de los burgueses” (Ef25).

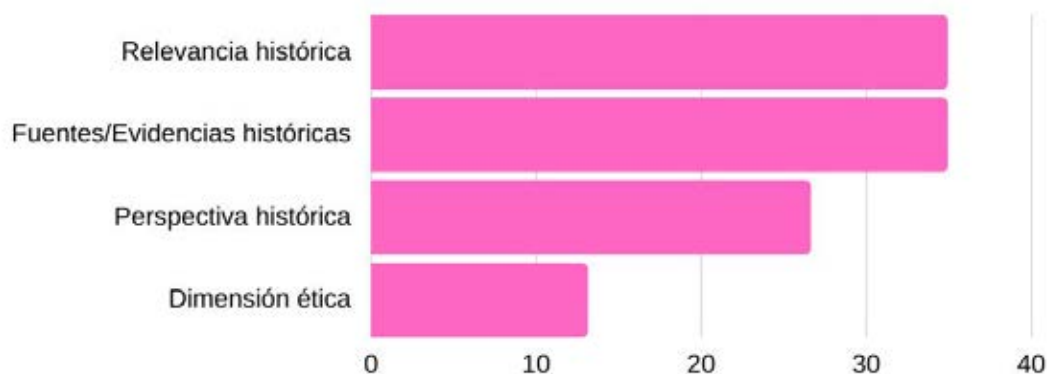
“El autor intenta hacer esta crítica pero no dibuja a los niños delgados, tal y como son. Esto se debe a que los cuadros estaban destinados a las familias burguesas, es decir, a las de clase alta” (Ef32).

### ❖ Narrativas históricas

El artefacto *Una moraga* genera en el alumnado (ver Fig. 130) comentarios encuadrados en las categorías ‘relevancia histórica’ y ‘fuentes/evidencias históricas’ (34,9%) en los que vinculan la relevancia de la obra con la representación de las costumbres malagueñas: “Creo que es importante porque representa lo que es Málaga en sí, con las moragas, el *pescaito*, los espetos, las chumberas...” (Ef27).

**Figura 130**

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en IDP según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Algo parecido ocurre con la categoría 'perspectiva histórica' (26,6%), donde se enmarcan comentarios como: "Esta obra puede ser importante porque representa costumbres de la época" (Ef15); "Muestra una escena tradicional de la ciudad" (Ef18); y también planteamientos sobre el contexto histórico: "Se trata de una época destacada como la revolución industrial, por las industrias del fondo" (Em8).

Aparece la 'dimensión ética' (13,1%) con observaciones sobre los niños y la pobreza:

"Hay un clima desolador" (Ef24).

"Muestra la dureza que se vivía en la época, todas las dificultades y momentos difíciles que se vivían en la gran mayoría de las familias" (Em2).

"Esta imagen es muy importante para que valoremos lo que tenemos y recordemos que no siempre fue todo tan fácil" (Ef14).

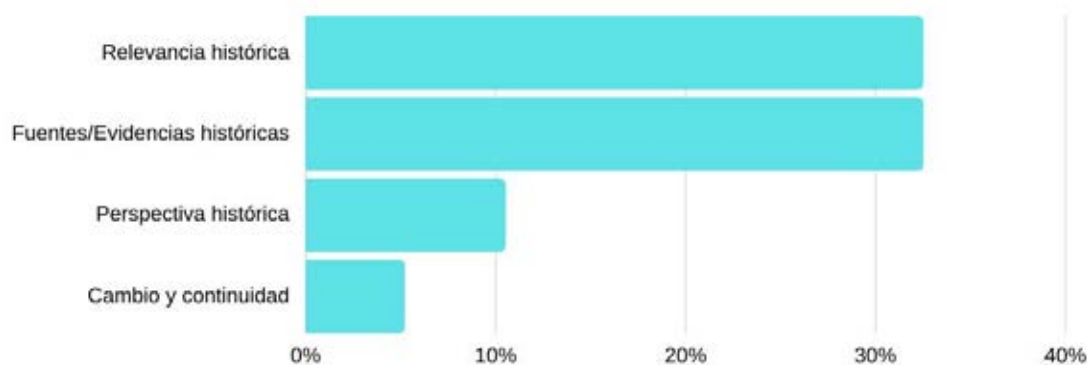
"Vemos que sus caras no son muy alegres" (Ef16).

"Se puede ver la tristeza que se desprende por la posible pobreza" (Ef18).

En la PVM (ver Fig. 131), las categorías 'relevancia histórica' y 'fuentes/evidencias históricas' disminuyen (32,5%), con explicaciones, de nuevo sobre su significación en como representación de las costumbres locales y la realidad social del pasado: "Pienso que es una de las obras que más capta nuestra atención ya que representa una festividad típica malagueña que la sociedad en la actualidad organiza y disfruta en las noches de verano" (Ef28); o "Es muy importante porque es un reflejo de la realidad de aquella época" (Ef14).

**Figura 131**

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en PVM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

La categoría 'cambio y continuidad' (5,2%) está presente por primera vez, aunque con baja incidencia: "Refleja totalmente lo que ha sido Málaga en esta etapa de la historia, y observándola actualmente veo que han cambiado muchas cosas, pero otras siguen siendo parte de la actual Málaga" (Em1).

Es destacable que la categoría 'perspectiva histórica' (10,5%) disminuye en la PVM, con comentarios simples relativos, nuevamente, a la representación de los modos de vida en el pasado local:

"Nos muestra tanto la parte económica y laboral como la lúdica de la ciudad" (Ef15).

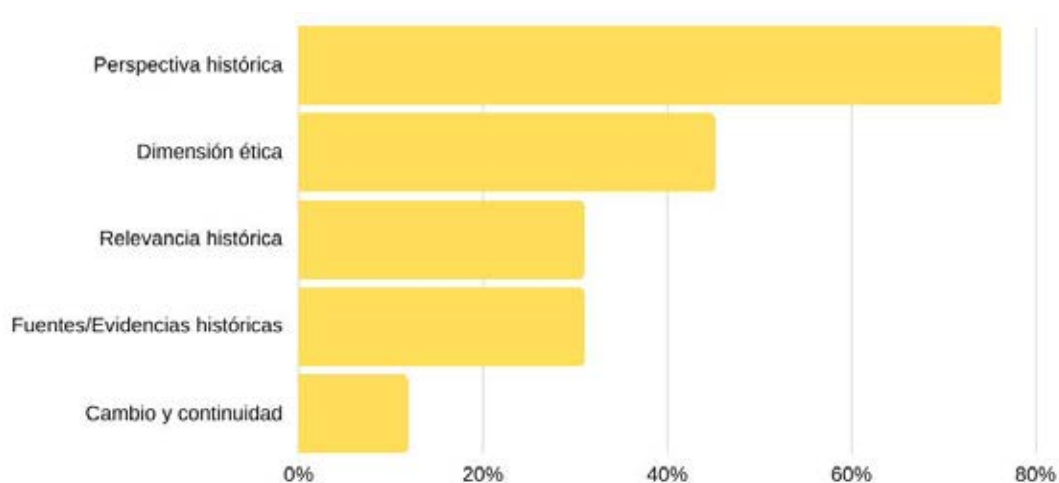
"Este cuadro muestra cómo vivían los malagueños antiguamente" (Ef29).

"Un cuadro de gran dimensión, que representa como era la vida en Málaga por aquel entonces" (Ef14k).

En la PDM (ver Fig. 132), las categorías 'relevancia histórica' y 'fuentes/evidencias históricas' caen hasta el 31%, mientras que la categoría 'cambio y continuidad' (11,9%) aumenta.

### Figura 132

*Observaciones del alumnado sobre Una moraga (Horacio Lengo, 1879) en PDM según conceptos de segundo orden del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Por otra parte, resulta muy notable la incidencia de la categoría 'perspectiva histórica' hasta alcanzar al 76,2% del alumnado, con planteamientos que dan visibilidad al trabajo infantil:

“El cuadro enseña al espectador el contexto de pobreza en la que se situaba Málaga. Los niños huérfanos o de familia humilde recogiendo lo que podían para sobrevivir” (Ef3).

“Los niños representan la necesidad de ganarse la vida con un trabajo duro como es la pesca” (Em5).

“Esta obra representa la pobreza infantil y la explotación a los niños en la época. Son niños pescadores que se ganan la vida como pueden” (Ef32).

“En este se aprecia la diferencia de clases que existían en la sociedad, como son los pescadores, los niños que no tienen que comer y se buscan la vida cogiendo los peces que se sueltan de las redes del copo para venderlos (cenachero) y la clase alta que sale a pasear a la playa con grandes lujos y vestimentas” (Ef12).

“Aquí se refleja la diferencia de las clases sociales, como unos van a disfrutar y otros a trabajar debido a la gran diversidad socioeconómica que presentan” (Ef16).

“En este cuadro podemos observar el trabajo infantil y la desigualdad económica entre las diferentes clases sociales” (Ef36).

A esto se suma la aparición por primera vez de la categoría ‘dimensión ética’, (45,2%), con explicaciones que evidencian un acercamiento emocional a la situación de pobreza y marginalidad representada en la obra:

“Transmite tristeza, al ver que pasando frío se juntan unos con otros” (Em9).

“La situación que describimos no es buena, sin embargo los niños llevan ropa en buenas condiciones y se ven felices. Esta obra desde luego estaba lejos de la realidad, y fue pintada para que los ricos la observaran” (Ef8).

“En este cuadro no se les ve muy demacrados porque está destinada a colgarlas para que los burgueses lo pudieran ver por lo que salen más gorditos y bien vestidos” (Ef10).

“Podemos ver la pobreza infantil de la época, niños intentando ganarse el pan trabajando como podían. Se les ve bien alimentados. Esto se pintaba así ya que estos cuadros estaban destinados a colgarse en salones y casas

de burqueses, y no se podían pintar cuadros con niños hambrientos ya que sería de mal gusto” (Ef23).

“Dicha obra no muestra a los muchachos con las características que tenían (delgados, vestidos con trapos, sucios...) puesto que estaba destinada a estar colgada en un salón de familia burguesa” (Ef29).

#### 4.7.2. Conceptualizaciones del alumnado

##### ❖ Sobre la educación ciudadana

Tanto en el pretest (ver Fig. 133) como en el postest (ver Fig. 134), las conceptualizaciones del alumnado sobre la Educación para la Ciudadanía se organizan en torno a cuatro categorías:

-‘Vivir en sociedad’. Esta conceptualización se corresponde con la recogida en el tercero de los bloques del curriculum ministerial de Educación Primaria, entre los que se estructuran los contenidos de la materia de Ciencias Sociales. En el pretest, ésta es la categoría en la que se localiza el mayor número de conceptualizaciones (63%), disminuyendo notablemente en el postest hasta el 26%.

-‘Valores cívicos’, corresponde al 50% de las conceptualizaciones del alumnado en el pretest, reduciéndose hasta el 32,6% en el postest.

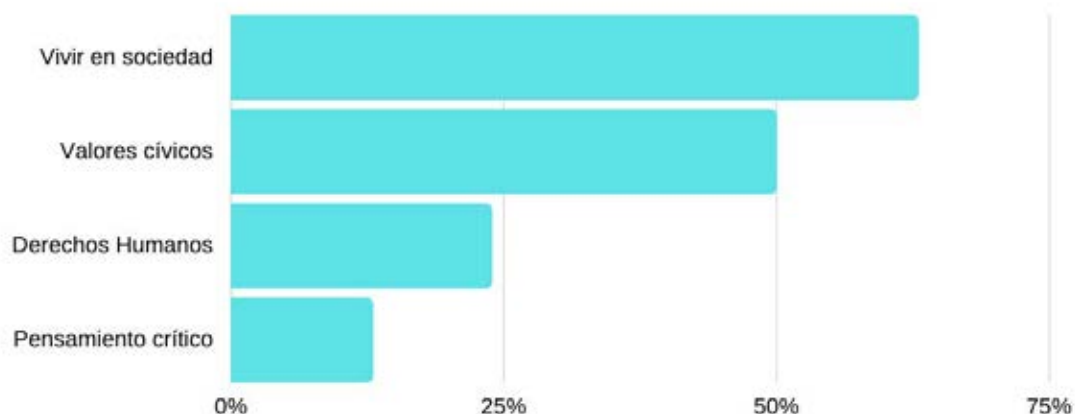
-‘Derechos Humanos’, concepto presente en el propio título de la asignatura (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”), por lo que probablemente sirvió de orientación para las respuestas, concretamente para el 23,9% en el pretest, descendiendo hasta el 13% en el postest.

-‘Pensamiento crítico’. Las conceptualizaciones que aluden al desarrollo del pensamiento crítico como objetivo de la Educación para la ciudadanía,

comienzan correspondiendo al 13% del alumnado, y aumentan considerablemente en el postest hasta llegar al 37% del mismo.

**Figura 133**

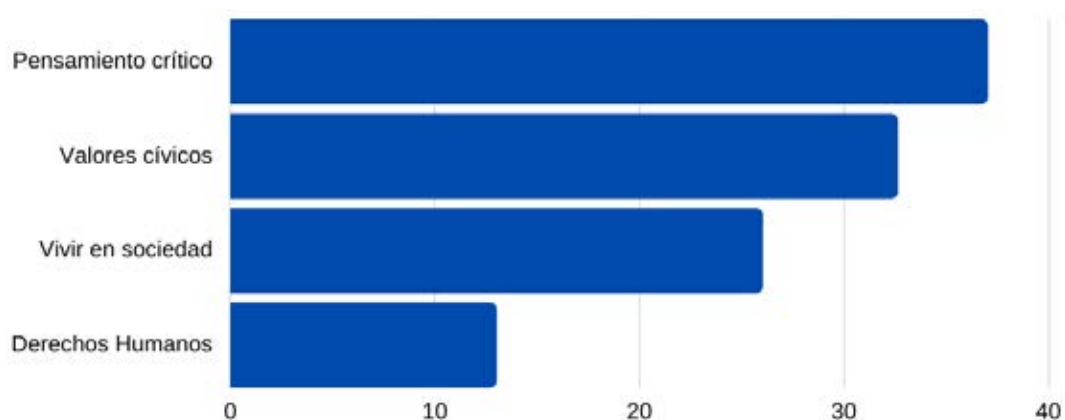
*Concepciones del alumnado sobre Educación para la Ciudadanía en el pretest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

**Figura 134**

*Concepciones del alumnado sobre Educación para la Ciudadanía en el postest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Estas cuatro categorías aparecen frecuentemente interconectadas en las respuestas del alumnado, como se observa en las siguientes conceptualizaciones:

- **Pretest**

“Es educar a las personas para vivir en relación con los demás. Consiste en la adquisición de valores, reglas y normas, de acuerdo a los derechos que tenemos como personas. Sirve para crear una sociedad mejor y justa” (Ef13).

“Para mí la educación para la ciudadanía es educar en valores a las futuras generaciones. Enseñar las reglas para vivir con convivencia con los demás” (Ef17).

“La educación para la ciudadanía es el tipo de educación donde podemos aprender los diferentes derechos y valores que el ser humano posee además de tomar conciencia de como a lo largo de la historia con el paso del tiempo existían diferentes tipos de pensamientos, sociedades, contextos históricos y situaciones donde la forma de vivir era totalmente distinta a la actual” (Em1).

“Una asignatura en la que se enseña sobre la moral, el respeto, mejora del pensamiento crítico, las situaciones actuales del mundo. Por lo tanto sirve para saber vivir en sociedad” (E).

“Es una educación en la que priorizan enseñanzas dirigidas al aspecto o contenidos actitudinales, (normas, valores...), consiste en que nuestros alumnos desarrollen una serie de valores, normas y actitudes útiles y adaptativas para su vida diaria, y siendo esta su finalidad, podemos decir que sirven para que se construyan ciudadanos adaptados y que sepan administrar sus competencias para tener éxito social” (Ef15).

“Una asignatura en la cual se intentan transmitir unos valores éticos y civiles para poder convivir con armonía en sociedad” (Ef14).

“Es la educación en valores positivos y de los derechos humanos de todos los ciudadanos/as. Con ella se pretende una convivencia en armonía y respeto” (Ef4).

“La ciudadanía sirve para formar ciudadanos conocedores de sus derechos, deberes, a saber comportarse en la sociedad en la que vivimos y hacernos reflexionar. Asimismo, nos hace que nos cuestionemos estereotipos que traemos de casa y nos sensibiliza ante la diversidad de personas” (Ef12).

- **Postest**

“Es una asignatura que se encarga de enseñar los valores, derechos e injusticias que ocurren en la sociedad, para que se estudie, conciencie y desarrolle un pensamiento crítico de lo que sucede” (Ef12).

“La Educación para la Ciudadanía consiste en el aprendizaje de valores sociales y sirve para formar ciudadanos con una mente abierta y crítica ante la sociedad” (EM1).

“Es una asignatura que trata asuntos y temas que se dan en nuestro día a día que pueden ayudarnos a compartir diferentes puntos de vista y a que nuestro papel como ciudadano mejore” (Ef29).

“Es una asignatura que tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la autoestima y la dignidad, la libertad, la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterios propios” (Ef32).

“Es la educación para formar una sociedad democrática. Consiste en sensibilizar, informar, realizar actividades acerca de conductas y actitudes que tienen lugar en nuestro día a día. Sirve para formar a personas competentes, educadas en valores” (Ef13).

“Educar para la ciudadanía consiste en convertir a ciudadanos críticos e informados para la toma de decisiones en la sociedad en la que vivimos. Debe ser en edades tempranas” (Em12).

“La educación para la ciudadanía tiene como objetivo principal el formar y favorecer el desarrollo de las personas a través del conocimiento de sus derechos, fomentando así unos hábitos críticos para actuar en sociedad” (Em2).

“La Educación para la Ciudadanía es educar a las generaciones para que sean éticas, morales y responsables. Sirve para que tengamos ciudadanos empáticos, responsables, tolerantes, críticos y reflexivos para vivir en sociedad correctamente” (Em6).

#### ❖ **Sobre la historia**

Las conceptualizaciones del alumnado sobre la historia (ver Figs. 135 y 136) han sido categorizadas en función de los conceptos de primer y segundo orden orientados al desarrollo de habilidades del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013):

-Conceptos de primer orden:

- ‘Conceptual/factual’. El 28,2% del alumnado ofrece una conceptualización de la historia vinculada a este concepto en el pretest, descendiendo hasta el 13% en el postest.

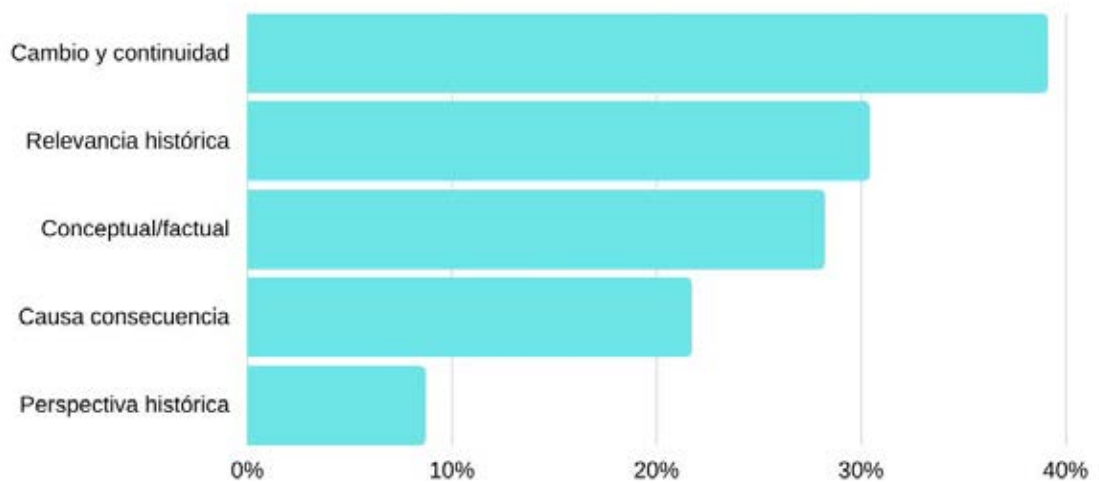
-Conceptos de segundo orden:

- ‘Cambio y continuidad’: El 39,1% del alumnado identifica conceptos de cambio y continuidad en el pretest,

- 'Relevancia histórica': El 30,4% del alumnado recurre a esta categoría en sus conceptualizaciones, descendiendo notablemente hasta un 6,5% en el postest.
- 'Causa y consecuencia': El 21,7% del alumnado en el pretest encuadra sus conceptualizaciones en esta categoría, bajando ligeramente en el postest hasta el 19,5%.
- 'Perspectiva histórica': El 8,7% del alumnado menciona rasgos de esta categoría en el pretest, disminuyendo hasta el 6,5% en el postest.

**Figura 135**

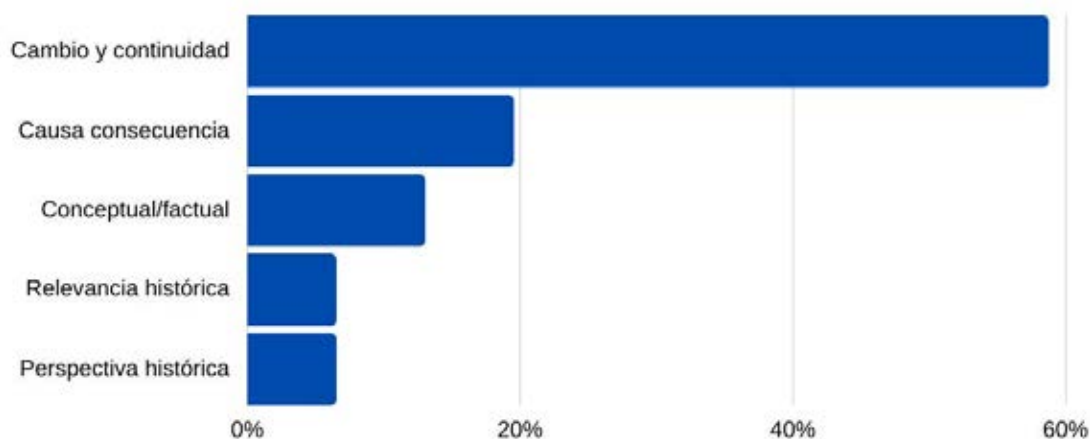
*Concepciones del alumnado sobre la historia en el pretest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

**Figura 136**

*Concepciones del alumnado sobre la historia en el postest*



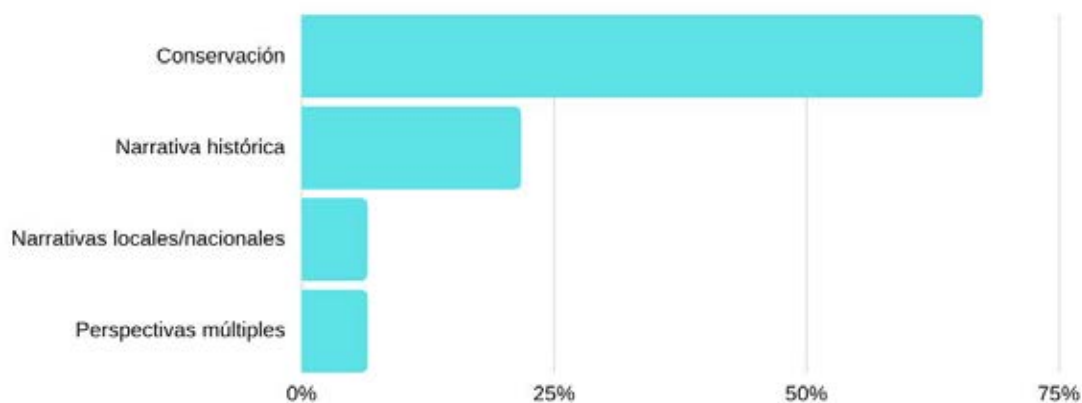
Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

#### ❖ Sobre los museos

Con relación a la conceptualización de los museos (ver Figs. 137 y 138), el 67,4% del alumnado expone ideas en torno a la función de ‘conservación’ de bienes y objetos patrimoniales, disminuyendo hasta el 13% en el postest, probablemente porque el alumnado prioriza la categoría de ‘narrativa histórica’ que se desprende de los discursos museísticos, que comienza en el pretest con el 21,7%, del alumnado y aumenta hasta el 30,4% en el postest. Un 6,5% se refiere a las ‘narrativas locales y/o nacionales’ en el pretest, categoría que desaparece en el postest, posiblemente debido a la concepción “glocal” adquirida durante la intervención didáctica. Los planteamientos que relacionan la función de los museos con la inclusión de ‘perspectivas múltiples’, se localizan únicamente en el 4,3% del alumnado en el pretest, desapareciendo en el postest, posiblemente debido al conocimiento de la presencia dominante de discursos hegemónicos en los museos.

**Figura 137**

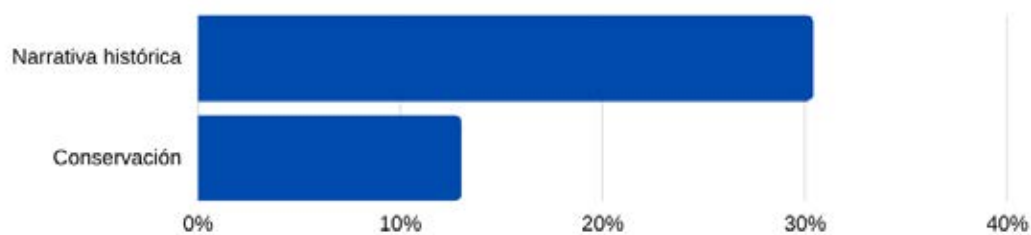
*Concepciones del alumnado sobre la función de los museos en el pretest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

**Figura 138**

*Concepciones del alumnado sobre la función de los museos en el postest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

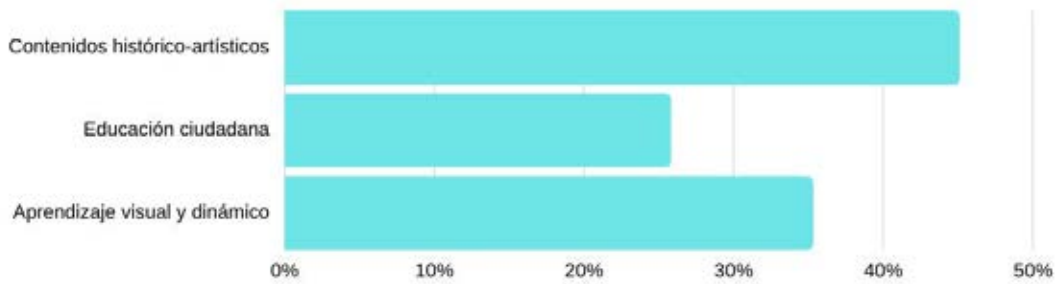
➤ **¿Cuál es su papel en la Educación Primaria?**

El 45,1% del alumnado en el pretest (ver Fig. 139) comprende el papel de los museos en la Educación Primaria desde su función de apoyo y complemento a la enseñanza de 'contenidos histórico-artísticos', descendiendo hasta el 24,3% del alumnado en el postest (ver Fig. 140). El 35,3% alude en el pretest al

‘aprendizaje visual y dinámico’ que puede desarrollarse desde los espacios museísticos, mientras que el 25,8% encuentra en los museos posibilidades para desarrollar una ‘Educación para la Ciudadanía’. Resulta interesante que en el postest, estas dos categorías se presentan conjuntamente de manera vinculada, alcanzando a un 75,7% del alumnado.

**Figura 139**

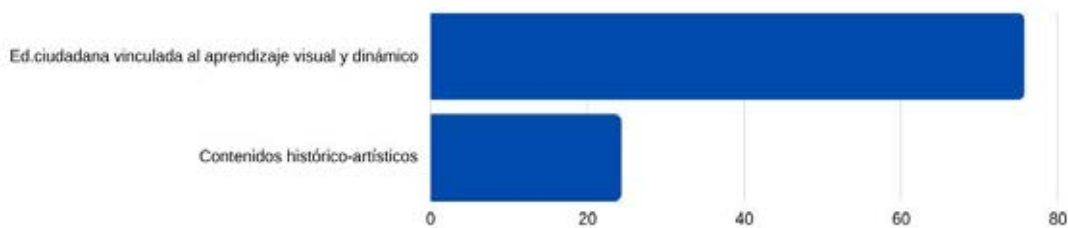
*Concepciones del alumnado sobre el papel de los museos en la Educación Primaria en el pretest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

**Figura 140**

*Concepciones del alumnado sobre el papel de los museos en la Educación Primaria en el postest*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

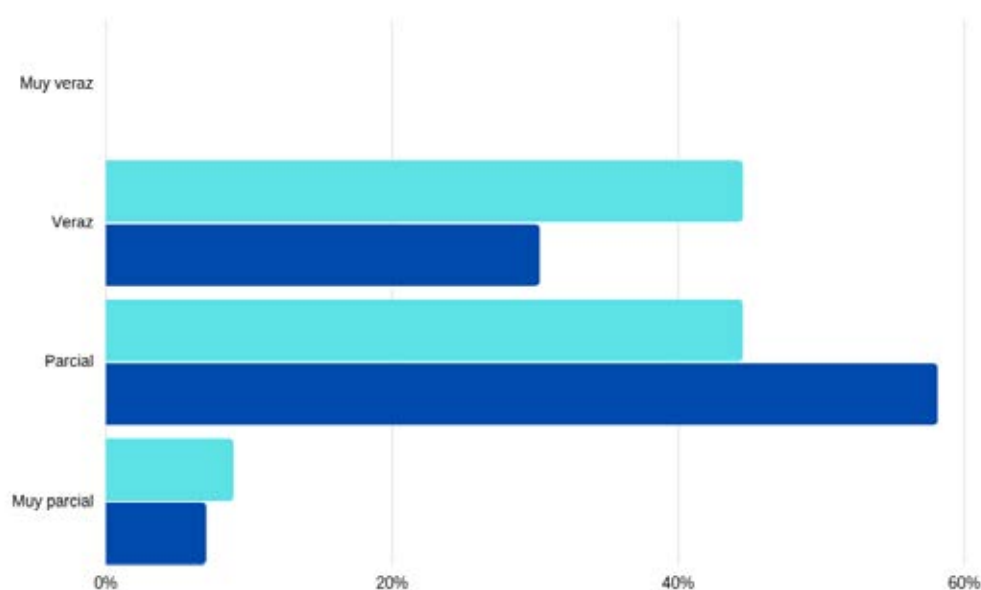
## ❖ Sobre la veracidad / parcialidad de las narrativas históricas y artísticas

### ➤ En los libros de texto de historia e historia del arte

Con relación a la veracidad/parcialidad de los libros de texto (ver Fig. 141), el 44,5% del alumnado en el pretest les asigna el valor 'veraz' y otro 44,5% el de 'parcial', aumentando en el postest este último valor hasta el 58,1% en detrimento del valores 'veraz', que desciende al 30,3% tras la actividad dramatizada.

**Figura 141**

*Concepciones del alumnado sobre la veracidad/parcialidad de los libros de texto de historia e historia del arte en el pretest (turquesa) y el postest (azul marino)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

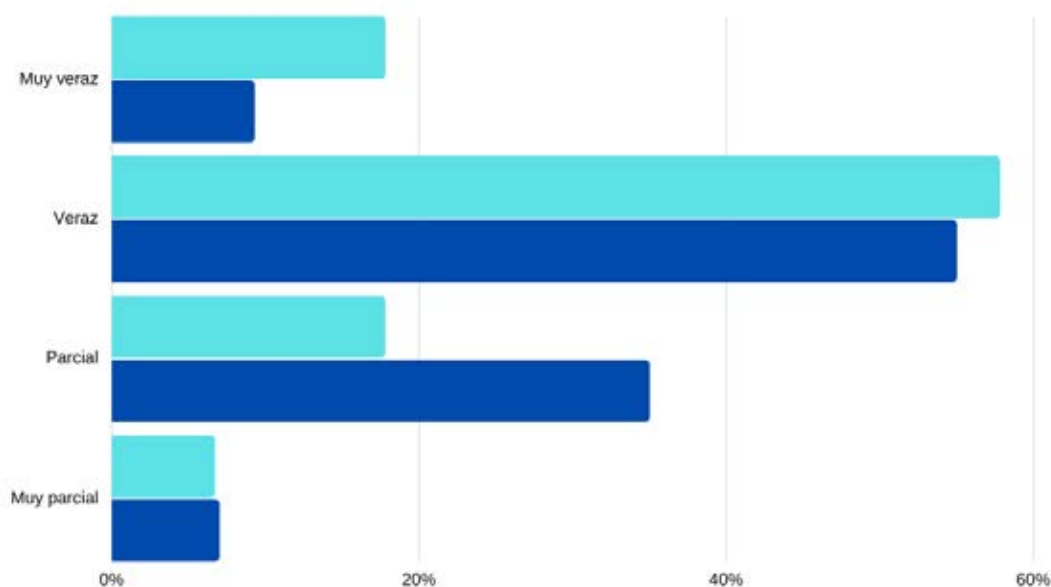
### ➤ En los museos

Con respecto a los museos (ver Fig. 142), el 57,8% del alumnado les asigna el valor 'veraz', que disminuye ligeramente tras la actividad dramatizada (55%),

paralelamente al incremento del valor 'parcial', del 17,8% en el pretest al 35% en el postest y a la disminución del valor 'muy veraz' del 17,8% en el pretest al 9,3% en el postest.

**Figura 142**

*Concepciones del alumnado sobre la veracidad/parcialidad de los discursos museísticos en el pretest (turquesa) y el postest (azul marino)*



Fuente: elaboración propia mediante *software* Nvivo12

Se observa que el alumnado otorga una mayor veracidad a los museos en comparación con los libros de texto, probablemente debido a la objetividad que encuentran en la exposición de las fuentes primarias. Tras la intervención didáctica, la concepción de veracidad decae tanto en los libros de texto como en los museos, probablemente debido a que han comenzado a cuestionar la objetividad la articulación de los discursos museísticos.

### 4.7.3. Valoración del alumnado sobre el proyecto

#### ❖ Sobre el objetivo didáctico que se puede alcanzar con el proyecto.

En relación a este interrogante, el alumnado determina como objetivo didáctico de la combinación de ambas partes de la intervención, el desarrollo de una conciencia crítica y de competencias empáticas sobre problemas sociales relevantes, con comentarios como: “Darle una nueva visión a los estudiantes, cuestionándose los pensamientos y creencias que tenían, por lo que ocurre en realidad” (Ef12); “Puede lograr una concienciación de los alumnos sobre temas que siguen vigentes en la actualidad y de los que hemos tratado en la obra y talleres como la desigualdad de género o la explotación infantil” (Ef32); “Se puede lograr que los alumnos sean más empáticos, dado a las dificultades que se han vivido en esa época, sobre todo por parte de los niños. Además, ser más reflexivos y explicarse el porqué de las cosas” (Ef19); “Al hacer a los alumnos partícipes, pretendemos que sean capaces de ponerse en la piel de los protagonistas de la historia. Es importante que sean capaces de empatizar y, sobre todo, que reflexionen” (Em7); “Enseñar valores como la tolerancia y el respeto hacia los demás y conocer nuestra cultura pasada” (Ef11).

Por otra parte, encuentran como objetivo de aprendizaje el conocimiento de la historia a través de las fuentes visuales: “Reconocer hechos históricos a través de sus distintas obras de arte” (Em5).

#### ❖ Sobre el grado de efectividad didáctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la dramatización y el Laboratorio Didáctico de la Otredad.

El alumnado otorga en su totalidad una valoración muy alta sobre la efectividad didáctica de la intervención, tanto de la actividad dramatizada, como de los talleres del laboratorio didáctico, poniendo énfasis en la

complementariedad de la intervención para la consolidación de aprendizajes iniciados en la visita al MUPAM, con comentarios como: “Sería de diez, ya que previamente habían estado en el museo, por lo que tenían una idea general. Con el teatro se afianzaba conceptos y se entendía todo mejor. Con los talleres quedaba todo completo. Es interactivo, didáctico y significativo para los niños” (Ef3); “Durante la actividad dramatizada a los estudiantes se les informa del contenido, haciendo que reflexionen sobre lo que están viendo. Mientras que en los talleres se pretende que desarrollen esos pensamientos y lo fundamenten” (Ef12).

Otras reflexiones se centran en el valor didáctico apoyado en lo atractivo de la naturaleza artística de la intervención: “Creo que tiene una gran efectividad, porque es un formato que llama la atención, y está específicamente diseñado para los niños. Además, es algo que no forma parte de su rutina y que conecta con el mundo del arte” (Ef8); “La actividad dramatizada junto a los talleres son de gran efectividad ya que es una manera innovadora y didáctica de hacer llegar los contenidos al alumnado. Es la historia interpretada en un musical e interiorizada por talleres, un buen método de enseñanza y aprendizaje” (Ef6).

Otras, además, conectan esta dimensión artística con la capacidad de la intervención para fomentar la empatía histórica: “Tener un apoyo visual y teatral es mucho más efectivo que leer o que te expliquen algo. Hacer reflexión de ello y ponerte en la piel del personaje es mucho más fácil para los alumnos con un método teatral” (Em9); “Tienen un grado de efectividad didáctica muy elevado, puesto que aprenden y empatizan con la historia y las diversas culturas de forma visual y dinámica” (Em6).

También son reseñables las reflexiones que destacan el potencial de la intervención didáctica para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, haciendo visible la otredad: “Lo considero muy efectivo, ya que mostramos el

lado que suelen mostrar en la historia, pero, a la misma vez, lo criticamos y mostramos cosas que no se habían visto antes” (Ef1).

### ❖ **Sobre qué ha cambiado en su percepción sobre la historia**

Los comentarios del alumnado sobre este interrogante aluden a la percepción sobre la naturaleza de la historia como construcción, que puede cuestionarse desde diferentes perspectivas, y no como un conocimiento cerrado: “Me he dado cuenta de que es necesario invitar a reflexionar a nuestro alumnado y hacer que empaticen. Ha cambiado mi percepción de la historia, puesto que hay que tener en cuenta las dos partes por igual” (Em6); “Me ha hecho cambiar la forma de ver la historia, haciéndome ver que hay dos lados y que a veces sólo se muestra uno” (Ef10).

También, hacen referencia a aspectos propios de la conciencia histórico-temporal, manifestando un desarrollo crítico enfocado hacia la construcción del futuro: “He cambiado mi percepción puesto que gracias a lo trabajado le he dado más valor a la historia y al pasado, ya que gracias al pasado podemos escribir en nuestro presente el futuro que queremos” (Ef20).

Otros comentarios distinguen el potencial de la intervención para desarrollar empatía histórica: “Sí, ya que siempre nos ceñimos a la teoría y a los libros y esta es una forma de entenderla y de ponerse en su lugar” (Ef18); o manifiestan la adquisición de competencias que les posibilita una mejor comprensión de los artefactos museísticos: “Sí, porque realmente apenas conocía mucho sobre la historia de Málaga y me ha servido para entender muchos documentos” (Ef5); “He abierto un poco más la mirada a la hora de contemplar una obra” (Ef14).

❖ **Sobre su posible identificación con algún personaje, acontecimiento o suceso histórico**

El 52,5% del alumnado afirma haber experimentado algún sentimiento de identificación y conexión con alguno de los personajes representados. De este alumnado, el 32,5% se identifica con los personajes femeninos, el 7,5% con las personas musulmanas, y el 5% con los niños y niñas de clase marginal.

❖ **Sobre su valoración de la vinculación de la asignatura con prácticas reales de aula**

Valoran muy positivamente la vinculación de la asignatura con prácticas reales en el aula, argumentando que encuentran una forma útil de aplicar los contenidos teóricos y les acerca a la realidad de la escuela, llegando a afirmar que: “Así deberían ser todas las asignaturas. Es necesario aplicar lo que vemos en las asignaturas con los pequeños” (Em6).

❖ **Sobre cómo ha afectado el proyecto al grupo-clase**

Frente al 7,5% del alumnado que considera que la intervención didáctica no ha afectado de ninguna manera al grupo-clase, el 92,5% del alumnado afirma que ha unido al grupo, mejorando la relación interpersonal y favoreciendo el compañerismo mediante el trabajo en equipo.

❖ **Sobre para qué puede servir lo aprendido durante el proyecto en su futura práctica profesional docente**

En cuanto a este interrogante, el alumnado se plantea emplear en su futura práctica docente la aplicación de estrategias más participativas y que promuevan el aprendizaje significativo. Además, manifiestan haber desarrollado competencias reflexivas: “Para tener una perspectiva más objetiva y crítica a la hora de impartir la historia” (Em9).

## 4.8. NUEVA PROPUESTA DE MEJORA: HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA OTREDAD

**Tabla 22**

*Diseño de la propuesta de mejora*

ASIGNATURAS	MOMENTOS	ACTIVIDADES	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS
<b>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS</b>	<b>1. EL MUPAM DESDE EL AULA</b>	<p>1.1. Realización de un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana y problemáticas sociales relevantes (pretest).</p> <p>1.2. Proyección de imágenes sobre los artefactos del MUPAM.</p> <p>1.3. Elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM.</p>	¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM?	Conocer el grado de pensamiento histórico y el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos desarrolladas por el alumnado.	<p>1.a. Cuestionario sobre ideas previas.</p> <p>1.b. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos.</p>
	<b>2. DE LA VOZ DEL MUPAM A LAS</b>	2.1. Visita guiada al MUPAM.	¿De qué manera puede influir la narrativa	Conocer si la recepción del discurso	2.a. Narrativas libres abiertas

<b>VOCES DE @MUPAGRAM</b>		hegemónica del MUPAM en la interpretación histórico-artística de sus artefactos?	hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado	sobre los artefactos museísticos.
	2.2. Lectura de la guía didáctica de la otredad en el MUPAM y tertulia dialógica sobre la narrativa hegemónica.	¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?	Conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el	2.b. Registros de la tertulia dialógica en el foro del Campus Virtual
	2.3. Formación de grupos y selección de problemáticas sociales relevantes			

	vinculadas a los artefactos del MUPAM y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.		nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.	
	2.4. Desarrollo de un trabajo de investigación sobre la temática seleccionada y seguimiento a través de la cuenta Instagram.			2.c. Trabajos y videos educativos del alumnado.
	2.5. Elaboración de un vídeo educativo.	¿Es posible que el alumnado del	Conocer si la deconstrucción de	
<b>3. POLIFONÍA DEL @MUPAGRAM: Evaluación y Coevaluación</b>	3.1. Presentación de los trabajos y coevaluación de los grupos.	Grado en Educación Primaria adquiriera conciencia crítica sobre la otredad a	las narrativas histórico-artísticas de artefactos del MUPAM generan formación	3.a. Cuestionario final sobre educación ciudadana (postest).
	3.2. Realización de un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest).	través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas?	ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes	

<p><b>4. “MÁLAGA EN EL TIEMPO. UN MUSICAL QUE HACE HISTORIA(S)”. Del aula al MUPAM</b></p>	<p>4.1.Organización de la dramatización: (actrices y actores, escenografía, guion, etc.).</p> <p>4.2.Elaboración del guion.</p> <p>4.3.Presentación del guion ante el grupo-clase.</p> <p>4.4.Ensayos en el aula y en el MUPAM.</p> <p>4.5.Representación “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”.</p>	<p>¿Cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM?</p>	<p>Conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.</p>	<p>4.a. Guiones del alumnado.</p>
<p><b>5. LABORATORIO DIDÁCTICO DE LA OTREDAD</b></p>	<p>5.1.Diseño de actividades sobre las historias de Málaga a partir de los artefactos del MUPAM</p>			<p>5.a. Propuestas del alumnado para el diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad</p>

		5.2.Implementación en el Aula de Educación Primaria.			
6. <b>EL MUPAM A DEBATE DISCENTE-DOCENTE</b>	6.1.Elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico de la Otridad.	¿Es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiriera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas?	Conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes	6.a. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos	
	6.2. Portafolio Crítico-Creativo que incluya la realización de un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest).			6.b. Portafolios del alumnado. 6.c. Cuestionario final sobre educación ciudadana (postest)	

Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis de los resultados de nuestra tesis doctoral, se concluye, en primer lugar, el alumnado se encuentra muy lejos de los museos, preocupantemente ajeno a estas instituciones culturales. Se constata que, en el primer momento, *El MUPAM desde el aula*, al enfrentarse por primera vez a los artefactos del MUPAM, el alumnado comienza en sus narrativas iniciales mostrando unas ideas previas que demuestran unos bajos conocimientos históricos, y aún más sobre la historia local, se basan fundamentalmente en la experiencia estética, haciendo hincapié en categorías propias del gusto, la apreciación estética y la dimensión emocional que, aunque sin una profundidad adecuada, acercan sus percepciones hacia categorías reflexivas del pensamiento estético, histórico y crítico.

Sin embargo, en el segundo momento, *La voz del MUPAM*, tras recibir el discurso hegemónico ofrecido por el museo, las narrativas elaboradas por el alumnado reflejan un aumento del conocimiento factual, desplegado en datos, fechas, terminología historiográfica y artística. Es llamativo comprobar que esto ocurre en detrimento de aquellas categorías reflexivas iniciales, observándose una disminución de las ideas críticas y las percepciones emocionales. Por todo ello, se concluye que la acción educativa del museo genera un aprendizaje de contenidos factuales, por otra parte, propios de los discursos hegemónicos tradicionales, que no solo no favorece el desarrollo del pensamiento crítico, sino que inhibe las percepciones iniciales con las que cuenta el alumnado, más cercanas a categorías reflexivas y críticas.

En las narrativas elaboradas en el quinto momento, *El MUPAM a debate discente-docente*, posteriores al tercer y cuarto momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa*, correspondientes al diseño y la implementación de la práctica performativa, el alumnado manifiesta dificultades para asumir

otras historias frente al discurso hegemónico de la historia única, si bien se aprecia una mejora en el desarrollo de las categorías críticas y reflexivas.

Estas dificultades para alcanzar una sólida comprensión de la historia se manifiestan, además, en los obstáculos encontrados por el alumnado en la lectura de fuentes secundarias. Todo ello confluye en la conclusión de que, por una parte, el alumnado no contaba con un material didáctico que abordara desde la perspectiva de la otredad los artefactos museísticos seleccionados, y por otra, que el alumnado necesitaba un mayor trabajo práctico y teórico a través del que poder adquirir las competencias históricas y estéticas necesarias.

En este sentido, podemos concluir que la falta de tiempo fue el gran problema al que hubo que enfrentarse en el desarrollo del proyecto. La asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga consta de 60 horas lectivas, distribuidas en trece sesiones de cuatro horas, de las cuales el grupo-clase comparte conjuntamente dos horas y se divide en dos grandes grupos para recibir una hora de prácticas cada uno de los grupos.

El transcurso del proyecto demostró que estas trece sesiones eran insuficientes para el adecuado cumplimiento de los objetivos de aprendizaje a alcanzar por el alumnado. Por ello, se plantea el desarrollo del proyecto en dos asignaturas, dado que en la programación didáctica del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga se da la circunstancia de que ambas asignaturas se imparten en el tercer curso de la titulación: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en el primer cuatrimestre, y Didáctica de las Ciencias Sociales en el segundo cuatrimestre.

Con ello, se plantea organizar el trabajo por proyectos teniendo en cuenta las programaciones docentes de ambas asignaturas, quedando estructurado como se expone a continuación.

En el primer cuatrimestre, en la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos se desarrollarán los primeros tres momentos del proyecto. En el primero de ellos, *El MUPAM desde el aula*, el alumnado realizará un cuestionario inicial de ideas previas sobre educación ciudadana y problemáticas sociales relevantes (pretest).

En este punto, debemos explicar una decisión que se orienta a mejorar el proceso de la investigación, y es que se emplearán las herramientas digitales que ofrece el campus virtual de la Universidad de Málaga para, a través del espacio dedicado a la asignatura, recoger todos los registros de datos e información. Este hecho nos parece de gran importancia pues, si bien el inicio de nuestra investigación fue orientado hacia los instrumentos de recogida de datos en papel, esto supuso una gran carga de trabajo de transcripción y organización de la información, que de haber empleado los formularios y foros del campus virtual se habría evitado por las posibilidades que estas herramientas ofrecen para la organización de la información. Además, esto permite una inmediatez en el análisis de los datos que posibilita realizar conclusiones sobre la marcha durante el transcurso de la intervención, lo que favorece el ciclo de la Investigación-Acción y la devolución de la información procesada al propio alumnado, al que se permite conocer las percepciones generales del grupo clase. En este sentido, debemos destacar la utilidad del uso de las nubes de palabras que, de una forma muy visual, ofrecen al alumnado una visión general de sus apreciaciones. Por todo lo expuesto, se propone emplear las posibilidades técnicas del campus virtual para realizar la recogida de los datos, a través de foros (para las tertulias dialógicas) y formularios (para los cuestionarios y las narrativas abiertas).

A continuación, se procederá a la proyección de imágenes sobre los artefactos del MUPAM y a la elaboración de narrativas abiertas sobre los éstos.

En el segundo momento, titulado *De la voz del MUPAM a las voces de @mupagram*, el alumnado realizará una visita guiada al MUPAM. Tras la visita, el alumnado procederá a la lectura del manual *Las otras historias del MUPAM. Guía didáctica para docentes* y se establecerá una tertulia dialógica en el aula, donde se abordará la discusión sobre la narrativa hegemónica. Este aspecto de la propuesta de mejora obedece al objetivo de dotar al alumnado de un material didáctico del que carecía en la intervención y que pretende proporcionarles, por una parte, una articulación de fuentes secundarias que les ayuden a adquirir conocimientos sobre las otras historias no contempladas desde los discursos hegemónicos de los artefactos del MUPAM, y por otra, orientaciones, actividades e interrogantes para el debate, dirigidos a favorecer el desarrollo de competencias del pensamiento histórico.

La tertulia dialógica acerca al alumnado a las fuentes primarias de conocimiento y textos que reconozcan esas otras historias. Este enfrentamiento del alumnado con los textos, guiado por la profesora, pretende establecer un diálogo entre lector/a y texto, en primer lugar, y entre alumnado y el grupo-clase, en segundo lugar (Aragón y Triviño, 2019). Así conseguimos un efecto múltiple: por un lado, el alumnado desarrolla sus competencias del pensamiento histórico; por otro, ejerce un acto creativo al poner en valor su mundo con el del texto y con el resto de agentes durante la tertulia: “La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 1984, p. 94).

Al introducir la tertulia dialógica, se garantiza el compromiso del alumnado a realizar una lectura profunda del material didáctico sobre otredad, pues en ella se debatirá su contenido, e irá precedida de la entrega a través del espacio de la asignatura en el campus virtual, de un resumen de la guía. Durante la tertulia dialógica se contemplará, además de la discusión sobre la narrativa hegemónica del MUPAM y su enfrentamiento a las narrativas desde la otredad,

la selección de las problemáticas sociales relevantes vinculadas a los artefactos del MUPAM y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La tertulia dialógica tendrá lugar a través del foro de la asignatura en el campus virtual, con lo que quedará registrada, constituyéndose como una plataforma donde se expresarán las voces del alumnado.

A continuación, se procederá a la organización del alumnado en grupos a través de los cuales desarrollarán un trabajo de investigación sobre la temática seleccionada en la tertulia dialógica, para el que deberán consultar fuentes primarias y secundarias, así como producir contenidos, generados por su investigación, bajo el formato de videos educativos e infografías didácticas, que subirán a la cuenta Instagram creada *ex profeso* para el proyecto (@mupagram). Esta decisión de la propuesta de mejora tiene el objetivo de impulsar la motivación del alumnado, acercando los discursos de otredad a un lenguaje digital que conocen y emplean en su día a día, favoreciendo el desarrollo de su pensamiento creativo. La difusión de los contenidos generados por su investigación en las redes sociales posibilita que realicen su articulación didáctica y, por otra parte, supone el primer paso para devolver las voces silenciadas al MUPAM, proceso que se completará en los siguientes momentos del proyecto.

En el tercer momento, *Polifonía del @Mupagram: Evaluación y Coevaluación*, coincidiendo con el final de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, se procederá a la presentación de los trabajos, con lo que se materializará esta polifonía silenciada históricamente, y la coevaluación de los grupos. Por último, el alumnado responderá a un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest).

La asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales se iniciará con el cuarto momento del proyecto, *'Málaga en el tiempo. un musical que hace historia(s)'. Del aula al MUPAM*". Una vez desarrollado el trabajo teórico-práctico de

investigación sobre las fuentes primarias y secundarias, el alumnado deberá enfrentarse al proceso creativo de la dramatización histórica, donde se pondrán en práctica las competencias adquiridas.

El primer paso será la organización de la dramatización, incluyendo el reparto de papeles, la planificación para la producción de atrezzo y escenografía, y la elaboración del guion. Durante la experiencia realizada, sucedió que las narrativas presentadas por el alumnado adolecían de varios problemas que revelaban carencias en el desarrollo de las competencias históricas y creativas del alumnado que les impedían superar algunos obstáculos habituales en este tipo de ejercicios, y que son consecuencia del difícil salto empático que supone ponerse en el lugar de una persona del pasado. Aunque para deducir cómo pensaban y sentían las personas del pasado, necesitamos suponer algún grado de coincidencia entre ellas y las personas del presente, lo que podríamos denominar lo universal humano (Seixas y Morton, 2013), el problema se da cuando al recurrir a ello, corremos el riesgo de incurrir en el presentismo, imponiendo ideas y emociones propias de nuestro presente en un pasado en el que las personas experimentaba las cosas de maneras profundamente diferentes; y en el anacronismo, la representación de una práctica o elemento tecnológico o de otra índole fuera del periodo temporal en el que existía. Estudios como el de Melo (2007), también corroboran los problemas detectados en el alumnado para “evitar a extrapolação de sentimentos e raciocínios contemporâneos a sujeitos e ou situações do passado” (p. 14).

Esto ocurrió cuando se solicitó al alumnado la elaboración del guion correspondiente a la escena centrada en el siglo XIX malagueño, y enfocada a trabajar dos problemáticas sociales: las desigualdades de género presentes en todas las clases sociales y la explotación infantil. Además, se sugirió al alumnado la introducción de la figura de Trinidad Grund, malagueña de la alta burguesía,

fundadora de un colegio para los hijos e hijas de la clase obrera y un asilo y cuya figura no ha sido suficientemente visibilizada.

En este sentido, a pesar de que para la elaboración de las narrativas, se facilitó al alumnado un abundante material de fuentes secundarias, compuesto por la literatura científica que ha abordado los temas históricos señalados, se constata que el alumnado incurría en el presentismo, mostrando dificultades para situarse en el contexto histórico correspondiente a la escena, cometiendo errores sobre aspectos sociales y culturales como, por ejemplo, asumir que una mujer perteneciente a la burguesía malagueña se ocupaba de tareas domésticas, como limpiar o cocinar, tareas de las que en las familias de clases adineradas, solía ocuparse el servicio doméstico; o trasladar los cánones de belleza femenina actuales vinculados a la delgadez, propios de la sociedad del presente, a los cánones de belleza de la época:

Ej.: 1

Burguesa 1: Pues yo ahora estoy que no paro de **coser**. Sólo vivo para coser y para **hacer de comer** a mi querido marido

Burguesa 2: ¡Pues que suerte que tú ya tienes marido! Yo tengo mi presentación en sociedad la semana que viene, y tengo que ir espléndida.

Burguesa 3: Ah, todavía me acuerdo de cuando me presentaron en sociedad. Conseguí marido en la misma presentación. ¡A lo mejor tú tienes mí misma suerte y también encuentras al hombre de tus sueños!

Burguesa 2: Bueno, lo veo complicado. Creo que he cogido algo de peso, y me veo como una foca gorda. Así no me va a querer nadie.

Burguesa 1: Pero eso lo pierdes en poco tiempo limpiando y cocinando.

Además, el alumnado mostraba una actitud presentista al encontrar también problemas para trasladar el vocabulario elegido al propio del contexto histórico en el que se sitúa la escena. En lugar de esto, empleaban un vocabulario actual, propio de la infancia y juventud del siglo XXI, con lo que incurrían en anacronismos lingüísticos. También se daban otros casos de anacronismos, como ocurre en la desproporcionada cuantificación económica del jornal recibido por los menores en el siglo XIX:

Ej. 4:

Niño 1: Sí, a los niños nos hacen limpiar todo el barco, y no es que sean muy limpios.

Niño 2: ¡Qué rollo! ¡No es justo! ¡Yo quiero pescar, recoger las redes o conducir el barco!

Niño 1: ¿Habéis pescado mucho hoy?

Niño 2: Apenas... un asco de día vamos.

Niño 3: ¡Pues yo hoy he ganado 40 duros!

Niño 4: Las niñas sí que tienen suerte. Solo tienen que lavar, cocinar, limpiar la casa...

Niño 5: Pues a mí eso me parece súper aburrido. Menos mal que eso les toca a ellas.

Por otra parte, otro problema encontrado en las narrativas del alumnado fue el empleo de terminología y conceptualizaciones correspondientes a la historiografía y más propias de nuestra sensibilidad desde el presente, tales como *industrialización*, *derechos humanos*, *absentismo escolar*, *explotación*, que resulta

inverosímil en boca de las personas del pasado que vivían en primera persona el periodo histórico:

Ej.: 2:

Pescador: Por causa de la industrialización, se ha visto incrementado la explotación en el trabajo infantil. Muchos niños trabajan hoy en día en la pesca para comercializar con productos del mar. Los estudios de estos niños, junto con los de las mujeres, se han centrado en la industria alimentaria, junto con la textil, sectores claves de empleo en esta época.

Trinidad Grund: Hay pocos centros educativos en la ciudad pero para colmo, hay mucho absentismo escolar y esto es un claro indicador del trabajo infantil, y claro, se ve reflejado en la educación de los niños. Los padres de muchos de ellos tampoco han recibido una educación en valores que ponga en vigor el valor de la mujer y los derechos humanos en general.

De ello también es ejemplo el siguiente fragmento:

Ej. 3:

Niño 3: A mí me encantaría aprender cosas para así encontrar un trabajo y no morirme de hambre y de frío.

Niño pescador 4: Sí, y así no nos explotan.

Burguesa 4: ¿Quién os explota?

Niño 5: Pues nosotros trabajamos en el puerto ayudando a los pescadores y por estar todo el día trabajando nos dan unos míseros boquerones.

De todo ello, extraemos la conclusión de que para ayudar al alumnado a evitar el anacronismo y el presentismo, y aprender a separar lo universal humano

de lo que es específico de cada periodo histórico, es necesario explicarle ambos conceptos con profundidad y citando abundantes ejemplos.

De nuevo, la falta de tiempo imposibilitó que se pudieran dedicar sesiones a la adquisición de estas competencias, por lo que, el guion definitivo en el que se basó la dramatización histórica “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” fue elaborado por la docente. Sin embargo, dada la importancia de que el alumnado desarrolle sólidamente el pensamiento histórico y creativo, se incorpora a la presente propuesta de mejora dotar del suficiente tiempo para la realización y corrección del ejercicio de escritura creativa de elaboración del guion. Para Melo (2004, p. 132), la escritura de narrativas por el alumnado ha sido considerada como una estrategia esencial para la comprensión histórica y para el análisis y la interpretación de texto históricos.

Para guiar al alumnado, se seguirán las siguientes orientaciones (Seixas y Morton, 2013), algunas de las cuales se siguieron en la intervención, y otras no:

**Tabla 23**

*Orientaciones de Seixas y Morton (2013) para la escritura de ficción histórica.*

	Seixas y Morton (2013, p. 158)	¿Se realizó en la primera intervención?
<b>Modo narrativo</b>	Es conveniente sugerir al alumnado que elabore la narrativa en tercera persona para posibilitar que incluya múltiples perspectivas históricas en el relato.	Sí, se realizó esta recomendación al alumnado.

<p><b>Investigación</b></p>	<p>Es importante que el alumnado base su ficción histórica en fuentes históricas, para lo que se debe facilitar el acceso a la información contextual y a las fuentes históricas (incluyendo una serie de fuentes primarias, además de secundarias) que el alumnado puede utilizar para desarrollar escenarios, condiciones y motivaciones de los personajes históricamente plausibles.</p>	<p>Sí. Se facilitó al alumnado un abundante material de fuentes secundarias, compuesto por la literatura científica que ha abordado los temas históricos señalados.</p> <p>Sin embargo, se concluye que una gran parte del alumnado pudo no emplearla, posiblemente debido a su dificultad para manejar y comprender las fuentes secundarias. Por ello, se propone realizar las lecturas en el aula para que el alumnado pueda contar con el apoyo de la docente.</p> <p>Además, se propone la inclusión entre las fuentes, de obras literarias del periodo histórico, tanto las propias del contexto español (Ej.; Pérez Galdós, Pardo Bazán, Leopoldo Alas Clarín para la escena del siglo XIX), como de otros países, como por ejemplo, la novela de Charles</p>
-----------------------------	---	---

		Dickens, que ya fue utilizada en investigaciones previas para aproximar al alumnado a la Historia Contemporánea (Melo y Duraes, 2004). Con ello, se proporcionará al alumnado el vocabulario de la época, así como usos y costumbres del periodo histórico.
<b>Trama</b>	<p>Se deben proporcionar al alumnado directrices sobre la estructura de la trama. Si no se establecen unos límites, el alumnado puede desarrollar tramas demasiado ambiciosas o confusas.</p> <p>Por ejemplo, se puede comenzar con un problema a resolver, algún acontecimiento que impulsa a los personajes históricos a la acción, centrándose después en cómo éstos resuelven el problema.</p>	<p>Sí. Se indicó al alumnado que la escena se situara en el siglo XIX malagueño, y se enfocara a mostrar dos problemáticas sociales: las desigualdades de género presentes en todas las clases sociales y la explotación infantil. Además, se sugirió al alumnado la introducción de la figura de Trinidad Grund, malagueña de la alta burguesía, fundadora de un colegio para los hijos e hijas de la clase obrera y un asilo y cuya figura no ha sido suficientemente visibilizada.</p>

		<p>Sin embargo, en la propuesta de mejora se planteará al alumnado la elaboración de todas las escenas de la dramatización histórica “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, recorriendo periodos de la historia local malagueña, desde la colonización fenicia hasta el siglo XIX, y abordando las problemáticas sociales relevantes trabajadas en la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.</p>
<p><b>Personajes</b></p>	<p>Se puede limitar el número de personajes en las narraciones del alumnado para ayudarles a mantener centradas sus narrativas. Además, se debe recordar al alumnado que no es necesario que aprueben el comportamiento, las creencias o los valores de sus personajes. Simplemente</p>	<p>Sí, como se describe en el punto anterior.</p>

	deben ser capaces de aportar evidencias de por qué se habría producido el comportamiento o de inferir esas creencias o valores.	
<b>Lenguaje</b>	<p>Es recomendable enseñar técnicas de escritura al alumnado para lograr dos objetivos:</p> <p>1) ayudarles a descubrir cómo atraer a su audiencia y desarrollar personajes históricamente plausibles, y</p> <p>2) ayudarles a comprender que la elección de las palabras y el uso del lenguaje dan forma a nuestra interpretación del pasado.</p>	No. Este fue uno de los problemas encontrados, por lo que se tendrá en cuenta en la propuesta de mejora.
<b>Escenario</b>	Se debe sugerir al alumnado que tenga en cuenta los cinco sentidos al describir el	No se incidió en este aspecto, pero se tendrá en cuenta en la propuesta de mejora.

	escenario, para lo que debe consultar las fuentes históricas.	
--	---	--

Junto a esto, se seguirán las reglas básicas que deben tenerse en cuenta en la creación de una ficción histórica y que Seixas y Morton (2013, p. 166) recomiendan al profesorado para guiar a sus estudiantes:

**Tabla 24**

*Recomendaciones de Seixas y Morton (2013) para la escritura de ficción histórica*

Seixas y Morton (2013, p. 161 y 166)	¿Se realizó en la primera intervención?
A menos que el profesorado indique lo contrario, se pueden incluir personajes imaginarios. No obstante, las condiciones en las que se desenvuelven estos personajes y los principales acontecimientos de los que son testigos deben corroborar el registro histórico. Se debe realizar una investigación para poder incorporar los hechos históricos a la narrativa y presentar perspectivas históricas precisas.	Sí, pero no fue suficiente la investigación en fuentes primarias y secundarias, como se refleja en los guiones presentados por el alumnado. Se propone ampliar esta fase de investigación, como se ha descrito en el transcurso de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

<p>Una buena ficción histórica implica algo más que describir los acontecimientos. Se debe mostrar cómo percibieron los personajes esos acontecimientos en su momento a través de sus perspectivas históricas.</p>	<p>No. El alumnado recurrió a lo universal humano, encontrando puntos en común en el aspecto más emocional de la narrativa pero no consiguió comprender el sistema de pensamientos del pasado. Se propone mejorar este aspecto, de nuevo mediante la investigación previa en fuentes primarias y secundarias.</p>
<p>El alumnado debe plantearse convencer a su audiencia de que sus personajes son reales. Debe darles profundidad. Las razones que motivan sus acciones o creencias pueden ser complejas o incluso contradictorias.</p>	<p>No. Se propone mejorar la profundidad de los personajes mediante la lectura de las fuentes, entre las que se incluirán obras literarias de cada periodo histórico.</p>
<p>Se debe recordar al alumnado que no es necesario que esté de acuerdo con las creencias de sus personajes ni que las apoye, sólo tiene que representarlas con exactitud.</p>	<p>Sí.</p>
<p>Se puede proporcionar al alumnado una lista de preguntas que deberá plantearse al escribir ficción histórica:</p>	<p>No se realizó, por lo que se propone proporcionar, a través de un formulario en el campus virtual, esta lista de interrogantes</p>

- ¿Cómo puedo utilizar el lenguaje y el diálogo para crear una sensación fiel a la época?

- ¿Cómo puedo hacer que mis personajes sean auténticos, con perspectivas que reflejen la época y el lugar en que vivieron?

- ¿Qué evidencias históricas tengo de que eso es lo que creerían o harían mis personajes?

- ¿Qué otras opciones podrían tener mis personajes, teniendo en cuenta la época y el entorno?

- ¿Cuál es mi punto de vista?

- ¿Desde qué otro punto de vista podría haber contado esta historia?

- ¿Qué grado de exactitud o verosimilitud tiene mi historia?

- ¿De qué manera mi narrativa ayuda a entender el pasado de una manera que otras fuentes no lo hacen?

que posibilite al alumnado una mayor profundidad reflexiva en su comprensión de las personas del pasado y de la perspectiva de la otredad en los acontecimientos históricos, y que permita, a su vez, una necesaria autoevaluación durante el proceso de elaboración de las narrativas favoreciendo la creación de una ficción histórica adecuada.

Una vez elaborados los guiones, cada grupo presentará su narrativa al resto de la clase, y se decidirá conjuntamente qué guiones o fragmentos/escenas

de los guiones deberán construir el guion definitivo. Así mismo, se procederá al diseño del Laboratorio Didáctico de la Otredad, manteniendo la organización del trabajo por grupos que se siguió durante la experiencia realizada, basada en la investigación en las fuentes primarias y secundarias.

A partir de aquí, comenzarán los ensayos, junto con la producción de atrezzo y el diseño de vestuario. Durante el desarrollo de los ensayos, se tendrán en cuenta las orientaciones de Seixas y Morton (2013):

**Tabla 25**

*Orientaciones de Seixas y Morton para la dramatización histórica.*

Seixas y Morton (2013)	¿Se realizó en la primera intervención?
<p>El alumnado debe basar su dramatización en fuentes históricas. Por ello, es necesaria una investigación previa sobre las condiciones y los personajes históricos con objeto de lograr una representación lo más exacta y verosímil posible.</p>	<p>Sí, pero no resultó suficiente debido a la falta de tiempo. Se propone ampliar esta fase de investigación, como se ha descrito en el transcurso de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.</p>
<p>El profesorado debe advertir al alumnado que evite las interpretaciones estereotipadas, puesto que, incluso si el alumnado ha desarrollado una sólida comprensión de la perspectiva y el</p>	<p>No, se propone aplicar esta recomendación.</p>

<p>contexto históricos, cuando llegue el momento de representar la obra, es posible que recurran a un discurso muy exagerado y a gestos muy acusados que crean que encajan con su personaje.</p>	
<p>El profesorado debe proporcionar tiempo y recursos suficientes para que el alumnado se prepare y practique. Debe orientarles y motivarles cuando lo necesiten. Debe corregir las imprecisiones, pero siempre procurando hacerlo cuando la representación esté en fase de guion o después de que se haya representado.</p>	<p>Sí.</p>
<p>Se puede proporcionar al alumnado una lista de preguntas que debatirá una vez finalizada la representación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué valores o ideas de la época reflejaba X?</li> <li>- ¿De qué manera la comprensión de X del acontecimiento difiere de la comprensión de Y del mismo acontecimiento? ¿A qué se debe esto?</li> <li>- ¿En qué se diferencian las creencias de X e Y, y qué puede explicar esto?</li> </ul>	<p>No se realizó, por lo que se propone proporcionar, a través de un formulario en el campus virtual, esta lista de interrogantes que posibiliten una mayor profundidad reflexiva en su comprensión de la perspectiva de la otredad en los acontecimientos históricos.</p>

- ¿Se trata de una recreación plausible del pasado?
- ¿Qué otras opciones plausibles podría haber tomado X?
- ¿Hubo alguna opinión o acción que te resultó difícil de entender?
- Aunque investiguemos con rigor, ¿por qué nuestra capacidad para reflejar con precisión las diferentes perspectivas históricas siempre será limitada?
- ¿Qué más tenemos que aprender?
- ¿Qué nos sugiere todo este proceso sobre la historia?

Los ensayos no tendrán lugar solo en el aula, como se hizo en la experiencia realizada, sino en el propio MUPAM, dado que será el escenario en el que se realizará la representación de la dramatización histórica “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” ante alumnado de Educación Primaria. La elección de este escenario, y no del Contenedor Cultural de la Universidad de Málaga, como se realizó en la experiencia, se explica por los siguientes motivos: por una parte, la presencia de los artefactos museísticos contribuye a crear una atmósfera más cercana al momento histórico que se pretende recrear y, además, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje por las potencialidades didácticas que ofrece el contacto directo con las fuentes primarias (Santacana y Llonch, 2012); por otra, se trata de la culminación del acto de devolver las voces

silenciadas al museo, las otras historias, proceso que ya se habría iniciado desde la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos mediante los contenidos difundidos en la red social Instagram, mediante la cuenta @MUPAGRAM. Es por esta razón que se hace tan necesaria la apertura de las instituciones museísticas a estas posibilidades y colaboren con la Universidad en este propósito común.

Tras la dramatización histórica en el museo, se implementará el Laboratorio Didáctico de la Otredad, esta vez, en las aulas del centro de Educación Primaria, donde el alumnado universitario pondrá en práctica las actividades diseñadas sobre las historias de Málaga a partir de los artefactos del MUPAM y su vinculación con determinados artefactos históricos de uso cotidiano que serán objeto de análisis del laboratorio. El motivo de ubicar el laboratorio en el contexto de aula, después de que el alumnado de Educación Primaria haya experimentado la dramatización histórica en el museo, obedece al propósito de aprovechar el efecto de atracción que producen las narrativas dramatizadas, y la consecuente motivación que se crea en el alumnado, para lograr, ya con los conocimientos adquiridos por la dramatización, y ahora mediante la experimentación y manipulación de artefactos del laboratorio, una aprendizaje significativo.

Por último, se abordará la evaluación del proceso completo a través del sexto momento, “El MUPAM a debate discente-docente” mediante la elaboración de narrativas abiertas sobre los artefactos del MUPAM tras la acción performativa y la implementación del Laboratorio Didáctico de la Otredad, junto con la realización de un cuestionario final sobre educación ciudadana (postest) y un portafolio individual reflexivo (en formato electrónico) a través del que se podrá valorar cómo ha interiorizado el alumnado todo el proceso. Introducimos un portafolio, al que hemos denominado ‘crítico-creativo’, dado que favorece una reflexión crítica más profunda sobre todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Para

Ross (1996), los portafolios están enfocados a: ilustrar el trabajo real del alumnado; ilustrar el aprendizaje a lo largo del tiempo del alumnado; mejorar la implicación de profesorado y alumnado en la evaluación; promover la reflexión y la autoevaluación del alumnado; y proporcionar oportunidades para la elección y toma de decisiones del alumnado con relación a la construcción y evaluación.

## CONCLUSIONES

### HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA OTREDAD DESDE EL MUSEO LOCAL

Al inicio de nuestra tesis doctoral, planteábamos como pregunta de investigación la siguiente: ¿es posible que el alumnado del Grado en Educación Primaria adquiriera conciencia crítica sobre la otredad a través de los artefactos del MUPAM y sus narrativas? Dar respuesta a este interrogante se planteaba como objetivo general: conocer si la deconstrucción de las narrativas histórico-artísticas de artefactos museísticos del MUPAM generan formación ciudadana crítica desde la perspectiva de la otredad en futuras y futuros docentes. Para ello, es necesario desglosar las conclusiones extraídas tras la aplicación de cada uno de los momentos del diseño de investigación, que trataban de dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos.

El primer momento de observación y reflexión inicial, *El MUPAM desde el Aula*, pretendía dar respuesta a la pregunta de investigación acerca del conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM, que generaba el OE1: conocer el grado de pensamiento histórico y el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos desarrolladas por el alumnado.

## Mapa conceptual 6

*Pregunta de investigación y OE1, vinculados al Primer momento del diseño de la investigación.*

**¿Cuál es el conocimiento tácito histórico del alumnado del Grado en Educación Primaria sobre los artefactos del MUPAM?**



**OE1:** Conocer el grado de pensamiento histórico y el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas sobre los artefactos desarrolladas por el alumnado



**1<sup>er</sup> momento: El MUPAM desde el Aula**

Fuente: elaboración propia.

Las narrativas libres que – sobre las imágenes de los artefactos del MUPAM elaboró el alumnado – mostraron que su conocimiento tácito histórico sobre los primeros cuatro de ellos, vinculados a la toma de Málaga en 1487, venía condicionado por su propio bagaje escolar y académico definido por la narrativa tradicional sobre este suceso histórico, desprovista de perspectiva crítica y orientada desde tópicos hegemónicos. En este sentido, nuestras conclusiones coinciden con las de Sáiz (2013) que, al solicitar a sus estudiantes (en esta ocasión, de Educación Secundaria), un ejercicio de redacción histórica en el que debían escribir en primera persona como un personaje de la conquista cristiana de la Valencia musulmana, reflexionaba que:

Se hace necesario desterrar los tópicos enraizados sobre la Edad Media peninsular, presentes en el imaginario y cultura popular pero también rastreables en el conocimiento académico del medievalismo y en la historia escolar, del currículo a los libros de texto: “reconquista” en vez de conquista y explotación; “repoblación” y nacimiento de nuevas sociedades en vez de colonización y dominación; escenarios edulcorados de “convivencia de culturas” y tratamiento secundario de las sociedades islámicas frente a dominación y conflictos evidentes. Sin duda la ocultación del conflicto con perspectivas “buenistas” no permite estar preparado para comprender conflictos de identidades actuales de cualquier índole. Es completamente insuficiente la comprensión escolar del conflicto de identidades, como la conquista y la ocupación cristiana, mantenidas en el limbo del sesgo identitario. [...] Para superar ese filtro identitario en la aproximación y comprensión al pasado medieval no hay más que aproximarse de forma crítica a los problemas del presente. (Sáiz, 2013, p. 2)

En general, las narrativas iniciales sobre todos los artefactos, en este primer momento, tienen en común la carencia de conocimientos factuales o estilísticos, pues se expresan con un vocabulario muy básico y no consiguen identificar la iconografía presente en ellos. Así, en *Los Desposorios místicos de Santa Margarita*, los y las estudiantes no reconocían a ninguno de los personajes representados, y trataban de encajar la narrativa de la escena dentro de sus convenciones sociales al interpretar que se trataba de un matrimonio o una familia, donde el protagonismo giraba claramente en torno a la figura del bebé: “El foco principal es el niño pequeño, por tanto, el nombre del cuadro y lo que muestra me confunden un poco” (Ef8). También ocurría esto en el artefacto *Una moraga*, donde el alumnado recurría a su conocimiento previo sobre el escenario local, orientando sus narrativas desde referencias presentistas, basadas en sus

vivencias personales: “representa una celebración típica de Málaga, las moragas de San Juan” (Ef30).

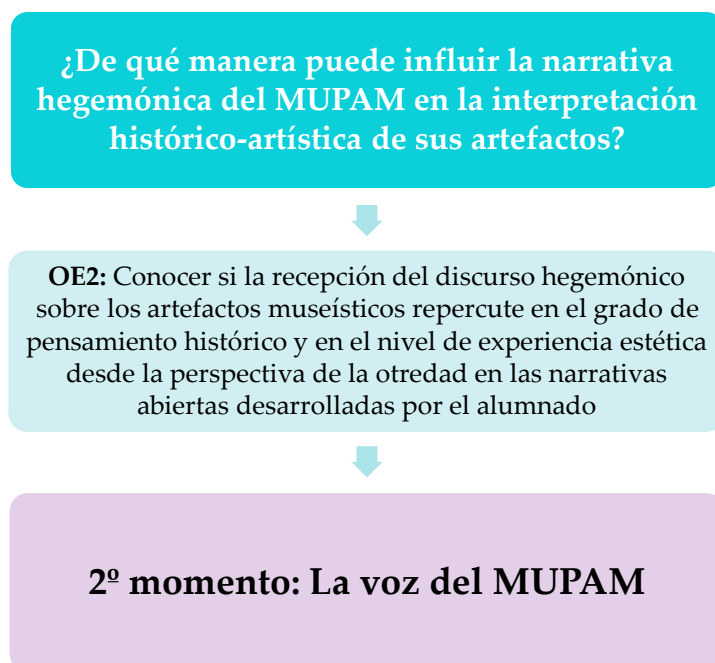
Por otra parte, dentro del ámbito de la experiencia estética, resulta muy significativo que *Una Moraga* generara una conexión emocional con la infancia representada: “Parece que en primer plano aparece una hoguera apagada, lo cual puede simbolizar la tristeza que también aparece en la cara de los niños” (Ef15), o “Apreciamos una moraga un tanto pobre, ya que vemos escasa comida y los niños con aspecto de hambre y cansancio” (Ef3).

En cuanto a la presencia de categorías del pensamiento histórico, se observa que la ‘relevancia histórica’ es el concepto de segundo orden predominante, lo que nos indica que presentan una tendencia a comprender los artefactos desde su representatividad histórica, que, si bien aparece argumentada de manera muy generalista y sin profundidad, coincide con los discursos hegemónicos.

El segundo momento, *La voz del MUPAM*, intentaba que – mediante la visita guiada del alumnado al MUPAM – el alumnado recibiera el discurso museístico que la institución propone sobre los artefactos visualizados en el primer momento, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿de qué manera puede influir la narrativa hegemónica del MUPAM en la interpretación histórico-artística de sus artefactos?, que conectaba con el OE2: conocer si la recepción del discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

## Mapa conceptual 7

*Pregunta de investigación y OE2, vinculados al Segundo momento del diseño de la investigación.*



Fuente: elaboración propia.

Así, en las narrativas elaboradas por el alumnado tras su visita al museo, se observa un significativo aumento del conocimiento factual. En *Málaga musulmana*, las y los estudiantes pasan de tan solo mencionar las murallas o la mezquita, a identificar elementos mucho más específicos como la coracha o las atarazanas: “También podemos observar cómo sobresale la mezquita en el centro y como sus calles eran estrechas y se conectaban una con otras. Podemos observar cómo dentro de esa muralla se encuentra el mercado de Atarazana, la muralla conecta con el castillo del Gibralfaro y hay una segunda muralla llamada la coracha” (Ef10).

Algo similar ocurre en las narrativas sobre *Los Desposorios místicos de Santa Margarita*, pues, tras conocer la narrativa hagiográfica del artefacto durante la visita al museo; el alumnado adquiere conocimiento relativo a la iconografía de

la obra, identificando en sus narrativas a cada uno de los personajes representados (Santa Margarita, el Niño Jesús, la Virgen María, el Ángel San Gabriel, San Agustín y Sn Petronio): “Esta escena representa a Santa Margarita junto al niño escoltados por la Virgen y detrás salen unas figuras como San Jerónimo penitente y arcángel San Miguel y un dragón representando la imagen del pecado, llamado Lucifer” (Ef16).

También sucede en las narrativas sobre *Una moraga*, donde el alumnado reconoce cada uno de los elementos patrimoniales que componen el escenario local en donde se emplaza la escena representada, tanto los correspondientes al patrimonio natural (playas de Bellavista, chumberas autóctonas, *cañaiillas*), como al patrimonio urbano (puerto, Farola, chimeneas industriales), como al patrimonio etnológico inmaterial (festividad de San Antón, técnica pesquera del copo, espetos).

Por tanto, se comprueba que la recepción del discurso hegemónico sobre los artefactos museísticos repercute en el conocimiento sustantivo del alumnado, tanto histórico como artístico, pues abordan en sus narrativas conceptos y terminología técnica sobre la estilística de los artefactos como, por ejemplo, “Manierismo” en *Los Desposorios místicos de Santa Margarita*: “Parmigianino es un pintor que utiliza el manierismo, que es una manera de pintar que se encuentra entre el renacimiento y el barroco. Por un lado, vemos el alargamiento de las figuras, como por ejemplo la figura de Santa Margarita” (Ef16).

No obstante, resulta muy llamativo que este aumento del conocimiento sustantivo aparece en detrimento de la dimensión emocional que se observaba en las narrativas iniciales, pues ésta se ha perdido por completo tras la visita al museo. Esto nos hace pensar que el discurso museístico del MUPAM ahonda en parámetros educativos tradicionalistas que se orientan más hacia la visión enciclopédica de contenidos, que al desarrollo del pensamiento crítico creativo.

De esta manera, se concluye que las narrativas no se abordan desde la perspectiva de la otredad, pues interpretan los artefactos desde el discurso hegemónico ofrecido por el museo. Vemos, por consiguiente, que se mantiene la pervivencia del paradigma tradicional de la narrativa hegemónica, así como la falta de desarrollo y profundidad en las características del proceso histórico.

Asimismo, en el caso de *Los Desposorios místicos de Santa Margarita*, las y los discentes traducen la escena como la representación del momento álgido de la leyenda de la santa y el resultado de la victoria del bien contra el mal, desde un discurso patriarcal que justifica cómo su castidad y su fidelidad a sus creencias religiosas eran recompensadas por medio de los desposorios místicos con Jesús: “podemos ver a un dragón que es vencido por la Virgen María gracias al niño convirtiéndola así en su esposa de una forma espiritual” (Ef12).

En *Una moraga*, el alumnado hace mención a la infancia representada como perteneciente a una clase social baja, pero solo alcanzan a interpretar que “se buscan la vida a pesar de su corta edad haciendo una moraga y pinchando las sardinas que probablemente recogen de las sobras del pescado que sacan los barcos. De hecho refleja una costumbre muy arraigada de la ciudad como son las moragas también disfrutadas por la clase alta (la familia junto al mar)” (Ef4); sin incidir en el trabajo infantil, ni en las desigualdades de clase, como problemática social.

En cuanto al pensamiento histórico, se concluye que el concepto de segundo orden correspondiente a las ‘fuentes y evidencias históricas’ es predominante, junto al de ‘relevancia histórica’, que se mantiene en las narrativas que el alumnado elabora tras su visita al museo: “Son importantes porque son pruebas fiables que tenemos de nuestro pasado, son parte tangible de la Historia. A través de ellas podemos estudiar e intentar comprender cómo sería la vida aquí

hace siglos... Son los documentos gráficos que se tienen de aquella época en la que aún no existían ni la fotografía ni los satélites” (Ef14).

En consonancia con lo esperado, resulta lógico que se refuercen estas dos categorías durante la experiencia museística, pues se trata de dos conceptos del pensamiento histórico que se vinculan con la función tradicional de los museos, de conservación de aquellas evidencias históricas que han sido seleccionadas según los criterios del discurso hegemónico. El problema aquí es que no se plantean, en ningún caso, el carácter relativo de esa selección, ni se cuestionan su naturaleza como construcción histórica (Wineburg, 2001).

El tercer y cuarto momento, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. I Diseño y II Implementación*, suponían el proceso creativo de ensayo, producción y representación de la dramatización “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”, así como el diseño e implementación del Laboratorio Didáctico de la Otredad para su realización con alumnado de 5º de Educación Primaria. Todo ello, junto al quinto momento, *El MUPAM a debate discente-docente*, se enfocaba a dar respuesta a la pregunta de investigación sobre cómo el alumnado del Grado en Educación Primaria puede de/construir narrativas alternativas desde la otredad a partir de los artefactos del MUPAM, que se vinculaba al OE3: conocer si la trasposición didáctica de los discursos alternativos sobre los artefactos museísticos repercute en el grado de pensamiento histórico y en el nivel de experiencia estética desde la perspectiva de la otredad en las narrativas abiertas desarrolladas por el alumnado.

*Pregunta de investigación y OE3, vinculados al tercer, cuarto y quinto momento del diseño de la investigación.*



Fuente: elaboración propia.

Tras el análisis de las narrativas elaboradas por el alumnado en el quinto momento, se concluye, por una parte, que las narrativas elaboradas por el alumnado sobre los cuatro primeros artefactos, vinculados a la toma de Málaga en 1487, continúan manteniendo tópicos como la “Reconquista”; pese a reflejar un aumento de comentarios que muestran empatía con las personas vencidas y con las consecuencias del exterminio social acometido por la corona castellana. Estos resultados conducen a pensar que el alumnado ha desmitificado la narrativa hegemónica identitaria, comprendiendo “la conquista como un fenómeno histórico de *dominación social* donde hubo vencedores y vencidos, beneficiados y damnificados, desmitificando el tópico de la convivencia de culturas y religiones”. No obstante, se aprecian solo algunas reflexiones críticas

que relacionen los acontecimientos del pasado con problemas sociales de nuestro presente. De nuevo, coincidimos con Sáiz (2013) cuando afirma que:

queda mucho camino por recorrer para enriquecer los aprendizajes de nuestros estudiantes. Es relevante llevar a las aulas el conflicto identitario. Comprender históricamente episodios de exclusión y dominación, desterrar tópicos sobre la historia valenciana y española (de la “Reconquista” a la “convivencia de culturas y religiones”) ayuda a remar contracorriente, sobre todo cuando el nacionalismo banal español dominante todavía fomenta en entornos de socialización y educación no formal mucho más potentes que los centros educativos una visión tradicional de la historia medieval. (p. 13)

De hecho, en las nubes de palabras generadas por las narrativas del alumnado sobre estos cuatro artefactos (Fig. 143), no se aprecia una clara evolución del discurso.



Sin embargo, sí podemos concluir que el proyecto logró generar conciencia feminista en el futuro profesorado. Por una parte, la propia acción performativa visibilizaba las figuras de las mujeres, no solo rescatando la figura de Trinidad Grund, como personaje con una trascendencia importante en la acción social para paliar las desigualdades de la Málaga decimonónica; sino dando voz a personas anónimas de la historia, como, por ejemplo, las mujeres andalusíes. Esta visibilización puede constatarse claramente en la evolución de las nubes de palabras generadas por las narrativas del alumnado sobre *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* en los diferentes momentos del proyecto (ver Fig. 144), el protagonismo inicial del bebé da paso a situar como figura central a la santa a partir del primer contacto con la narrativa hagiográfica. Y, más aún, se observa una significativa evolución cuando – tras la deconstrucción de la narrativa y la práctica performativa – sus narrativas se centran en el episodio de violencia machista que subyace en la representación. De tal manera, no solo el protagonista ya no es el niño, lo es Santa Margarita; sino que entra en escena su maltratador Olybrius, incluso a pesar de no aparecer en la obra pictórica de Il Parmigianino. El dragón ya no es un monstruo ficticio, sino una metáfora de su agresor: “[...] detrás del cuadro se oculta una historia sombría. Santa Margarita fue torturada hasta la muerte por negarse a querer a un hombre al que no amaba. Representa, por tanto, un caso de violencia de género y persecución religiosa. Fue encerrada por ello y torturada. Muestra también que los casos de violencia machista también estaban presentes en la sociedad de antaño” (Ef23).

Esta evolución se comprueba en las nubes de palabras generadas por las narrativas, en las que aparecen, junto a los nombres de los personajes, términos como: ‘religioso’, ‘matrimonio’, ‘boda’ o ‘desposorios’ en el primer momento; ‘artístico’, ‘espiritual’, ‘alargamiento’, ‘colores’, ‘patrimonio’, ‘ayuntamiento’ tras la visita al museo; y ‘religión’, ‘machista’, ‘torturada’, ‘violencia’, tras la deconstrucción y la práctica performativa.



No obstante, observamos que, en *Una moraga*, el alumnado no se percata de la figura de la única niña que, representada junto al resto de los niños, es sometida a una doble discriminación en su contexto histórico: la desigualdad de clase y la desigualdad de género. Por ello, se deduce que se hace necesaria la aplicación de un enfoque interseccional que visibilice las múltiples desigualdades y discriminaciones que se ejercen sobre cada sujeto histórico según sus circunstancias.

Por otra parte, con relación a este artefacto, sí se constata un avance sobre la atención del alumnado al problema social de la infancia en las nubes de palabras generadas por sus narrativas (ver Fig. 145), y es que, si en el primer momento, partiendo de sus conexiones emocionales, comenzaba centrando su atención en los 'niños', seguido muy de cerca por la 'playa'; tras la visita al museo, los y las estudiantes organizaban sus interpretaciones en torno a la ciudad de 'Málaga', en detrimento de los 'niños', que vuelven a situarse en el centro de sus narrativas y reflexiones tras el proceso de deconstrucción y la práctica performativa.



Además, el alumnado demostró haber deconstruido la narrativa hegemónica destacando la problemática social de la explotación infantil que subyacía bajo el cansancio y la miseria de la infancia representada en la pintura: “Esta obra representa la pobreza infantil y la explotación a los niños en la época. Son niños pescadores que se ganan la vida como pueden” (Ef32). Y más aún, expresaban rasgos de comprensión de la ‘perspectiva histórica’ (Seixas y Morton, 2013), puesto que conseguían deconstruir la intencionalidad del autor en su representación de la pobreza de los niños y la niña mediante un filtro de edulcoración y romantización, que hacía la escena mucho más digerible, lejos de agitar conciencias, lo que era necesario para la comercialización de la obra entre la clientela de clase social alta de su contexto histórico; “Los niños pobres no tienen apariencia de ser pobres porque los cuadros los poseían los burgueses y el autor quería plasmar esta escena pero de una forma "ideal", ya que en esa época solo se pintaban personas dentro del ideal de la época (rubios, piel clara, *regorditos*)” (Ef1).

Por otra parte, se observa que el proyecto consigue aumentar en parte del alumnado su grado de comprensión de problemas sociales relevantes y su conexión con el tiempo presente: “Parece mentira pero a día de hoy existen muchos países en los que los niños trabajan. Por suerte para nosotros en nuestro país esto ya no existe, pero este cuadro nos recuerda que un día sí existió, y por ello debemos concienciarnos más e intentar evitar que ocurra en cualquier parte del mundo. La diferencia de clases sociales sí que se ha perpetuado hasta nuestros días. Nuevamente en unos continentes como África los extremos son más distantes y superan la imagen del cuadro. Pero aquí en nuestra ciudad la diferencia de clases sigue existiendo y pienso que siempre será así, pero quizás por no ser tan extremas no tomamos conciencia y luchamos para combatirlas como se debería” (Ef14).

Asimismo, se evidencia que la práctica performativa vuelve a introducir en la experiencia estética la dimensión emocional que, tras la visita al museo, había desaparecido en las narrativas del alumnado. En cuanto a *Málaga musulmana*, cabe señalar opiniones que apuntan: “La muralla que rodea la ciudad transmite seguridad a la ciudad y sus habitantes, pero también un poco de incertidumbre al saber que saliendo de esas murallas no sabes lo que va a pasar” (Em9). Con respecto a *Escudo de Málaga*, se expone: “Me entristece que el rojo del escudo simbolice la sangre derramada en la batalla” (Em6). Y en el caso de *Una moraga*, se manifiesta: “transmite pobreza y desamparo. Los niños huérfanos se juntan alrededor del calor del fuego y comparten la comida que tienen. También transmite tristeza, al ver que pasando frío se juntan unos con otros” (Em9);

En cuanto al desarrollo del pensamiento histórico, se concluye que, tras el proyecto, los conceptos de segundo orden que más sobresalen en las narrativas del alumnado son la ‘perspectiva histórica’ y la ‘dimensión ética’, especialmente en los dos últimos artefactos (*Los Desposorios místicos de Santa Margarita y Una moraga*); lo que se explicaría por la capacidad de conexión emocional que presentan las obras pictóricas de naturaleza figurativa en las que, además, se representa una narrativa protagonizada por personas, lo que los convierte en artefactos más adecuados a la construcción narrativa.

Por otra parte, al contrastar el pretest y el postest, se observa que, tras el proyecto, conceden menos ‘veracidad’ a los discursos ofrecidos en libros de texto y museos. Una parte del alumnado alude a la percepción sobre la naturaleza de la historia como construcción (Wineburg, 2001) que puede cuestionarse desde diferentes perspectivas, y no como un conocimiento cerrado: “Me he dado cuenta de que es necesario invitar a reflexionar a nuestro alumnado y hacer que empaticen. Ha cambiado mi percepción de la historia, puesto que hay que tener en cuenta las dos partes por igual” (Em6); “Me ha hecho cambiar la forma de ver

la historia, haciéndome ver que hay dos lados y que a veces sólo se muestra uno” (Ef10).

Otros comentarios indican el potencial de la intervención para desarrollar empatía histórica: “Sí, ya que siempre nos ceñimos a la teoría y a los libros y esta es una forma de entenderla y de ponerse en su lugar” (Ef18); o manifiestan la adquisición de competencias que les posibilita una mejor comprensión de los artefactos museísticos: “Sí, porque realmente apenas conocía mucho sobre la historia de Málaga y me ha servido para entender muchos documentos” (Ef5); “He abierto un poco más la mirada a la hora de contemplar una obra” (Ef14). Además, resulta significativo que, en el postest, el alumnado considere el aprendizaje visual y dinámico y la educación ciudadana como un todo interconectado que puede desarrollarse desde los espacios museísticos.

Por último, el proyecto sirvió – como se desprende en el total de los comentarios del alumnado en el postest – para incentivar, motivar y unir al grupo-clase, algo que puede explicarse como una consecuencia de la realización de un trabajo por proyectos en el que todo el alumnado tenía un papel clave en el trabajo cooperativo, y por la dimensión creativa, artística y emocional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

\*\*\*

Tras el proceso de análisis cualitativo, siguiendo el enfoque de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), planteamos una propuesta teórica que parte del análisis de los resultados del desarrollo de una investigación cualitativa basada en la investigación-acción. En nuestro caso, hemos denominado a la formulación teórica resultante *Didáctica de la Otredad desde el museo local*, que atiende a los siguientes siete principios:

## Mapa conceptual 9

*Los siete principios que componen la Didáctica de la Otredad desde el museo local*



Fuente: elaboración propia.

### ❖ 1. Hacer visibles las ausencias desde la formación inicial docente

Freire (1986) afirmaba que la educación debe situar al ser humano “en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía” (p. 85).

Para visibilizar las otras historias, aquellas excluidas de la macronarrativa hegemónica, es fundamental formar al futuro profesorado en la comprensión de

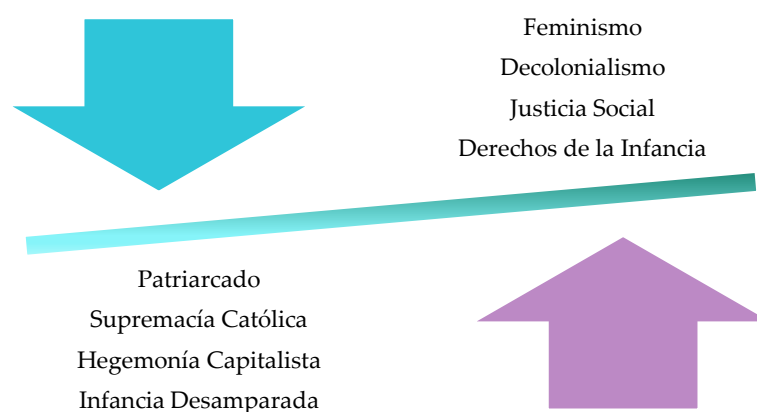
la otredad desde tres premisas extraídas del trabajo de Ernesto Gómez (1998) que constituyen los ejes de una educación ciudadana plural, democrática y crítica:

- Educación ciudadana democrática para la conquista identitaria de la dignidad humana.
- La historia como punto de partida en la formación ciudadana para la participación democrática en el cambio social.
- Pensamiento crítico y pensamiento creativo para la educación ciudadana del profesorado en formación inicial.

De tal manera, se propone dar visibilidad a las ausencias – tanto en la educación formal como educación no formal – que han quedado excluidas, invisibles, discriminadas y oprimidas por el patriarcado, la supremacía católica, la hegemonía capitalista y la despreocupación de una infancia desamparada; mediante la aplicación de perspectivas basadas en el feminismo, el decolonialismo, la justicia social y el cumplimiento de los Derechos de la Infancia.

### Mapa conceptual 10

*Esquema de dominación/opresión de las narrativas de los artefactos del MUPAM*



Fuente: elaboración propia.

## ❖ 2. La educación ciudadana es interseccional

La identidad no es el resultado de una única categoría, sino de la combinación de diferentes categorías simultáneas: “las identidades a las que uno se adscribe, o lo adscriben, quedan contextualizadas en localizaciones sociales ligadas a género, clase, raza, orientación sexual, discapacidad, etc.” (Guerra, 2016, p. 207). Cada categoría se vincula a un modo de dominación/opresión. De tal manera, las mujeres andalusíes sufrieron una doble discriminación, por razón de su género, de su religión y etnia, y en aquellas de clase baja, se produciría una triple intersección; o bien, la niña representada en *Una moraga*, padecería una doble opresión, por ser mujer y pertenecer a una clase baja.

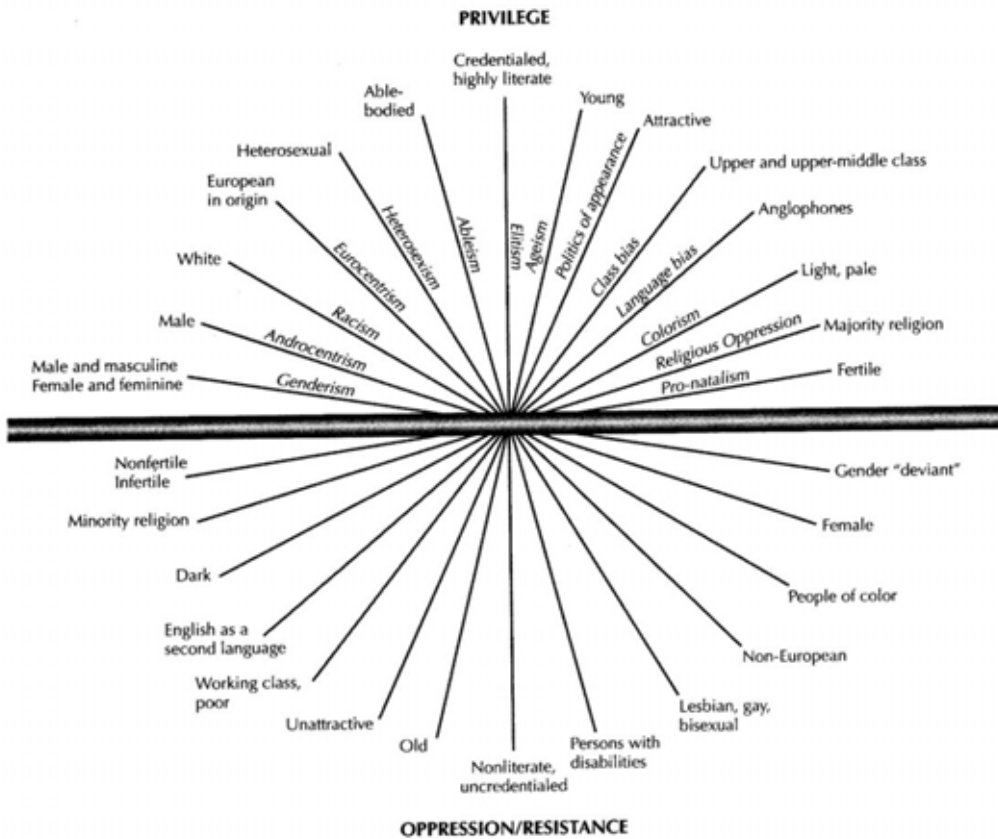
La interseccionalidad nos permite comprender todos los tipos de opresión y discriminación que están presentes en la sociedad. Sin el enfoque interseccional, no es posible detectar la discriminación múltiple, percatarnos de la coexistencia de varias categorías de dominación que pueden interseccionar en el mismo sujeto, reforzando su opresión. Por este motivo, es preciso que la educación ciudadana se oriente desde este enfoque y se creen mecanismos que nos ayuden a identificar los tipos de imposición hegemónica, pues lo que no se identifica y resulta invisible al análisis, no se puede combatir. Para facilitar el proceso de detección de discriminación múltiple, y dado que otros métodos como las *Visual Thinking Strategies* resultaban insuficientes para la Didáctica de la Otridad, proponemos trabajar con nuestro alumnado desde interrogantes basados en las categorías de pensamiento histórico de Seixas y una adaptación de las categorías estéticas de Leontiev, como puede observarse en la guía *Las otras historias del MUPAM. Guía para docentes*.

A partir de la matriz de dominación que plantea Hill Collins (1990), se plantea el siguiente esquema de ‘privilegio / opresión y resistencia’ presente en los artefactos del MUPAM. Para su diseño, hemos ampliado la matriz

añadiendo el concepto de 'adultocentrismo' que no se contemplaba en el esquema de Hill Collins (1990).

### Mapa conceptual 11

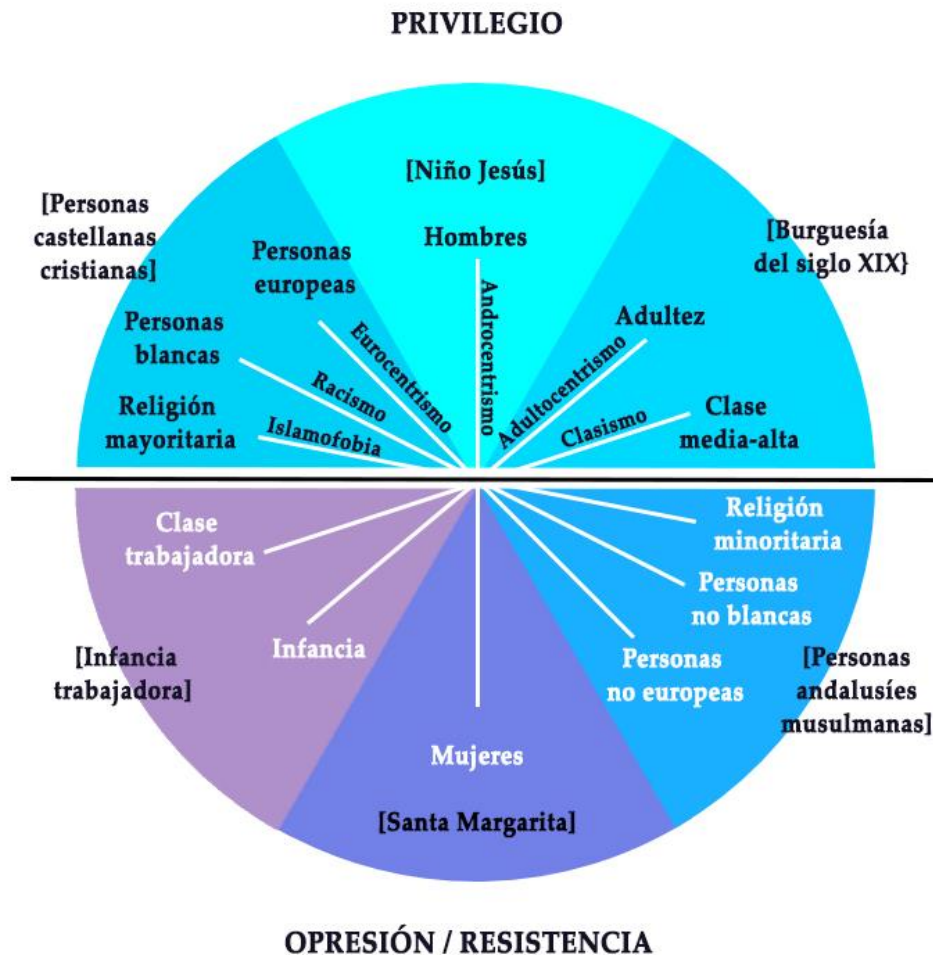
*Matriz de dominación de Hill Collins (1990).*



Fuente: Hill Collins (1990)

## Mapa conceptual 12

Matriz de dominación presente en los artefactos del MUPAM



Fuente: elaboración propia a partir de Hill Collins (1990)

### ❖ 3. museo se escribe con 'm' minúscula: de lo hegemónico a lo polifónico

La democratización de los museos condujo a nuestra noción actual de los espacios museísticos, lo que Hooper-Greenhill (2000) define como “post-museo” que, en contraposición al museo tradicional, que ostentaba la autoridad en la creación de los significados y del conocimiento en torno a una verdad única, está

abierto a la interpretación plural mediante el debate dialógico y crítico de la ciudadanía. Rivero et al. (2021) los define, en este sentido, de la siguiente manera:

Entendemos los museos, centros de arte e instituciones culturales y patrimoniales como lugares de encuentros, de interacción, de aprendizaje, de investigación y de construcción conjunta del conocimiento. Son lugares para pensar la ciudad y el pueblo y para crear ciudad, pueblo y territorio, para dinamizar ciudadanía y para mejorar nuestras formas de vida humanas y planetarias. (p. 10)

Los museos locales, muchas veces denostados y marginados por las administraciones, ofrecen sin embargo grandes posibilidades para abordar la microhistoria, construir las otras historias, y conectarlas con los problemas sociales relevantes (Santacana y Llonch, 2008). Borghi, y Dondarini (2009) alegan que tanto las escuelas como las asociaciones ciudadanas deben implicarse en esta misión, “lo que proporciona, entre otras cosas, un sentido más al estudio de la historia local” (p. 108).

Para cambiar el mundo, el museo debe llegar a la ciudadanía. Una forma de hacerlo y contribuir a la transformación social es a través del alumnado de Educación Primaria, y en esa labor, el profesorado tiene un papel clave como intelectual transformativo, capaz de derribar desde las aulas los muros del museo, para que niñas y niños puedan conocer otras historias, no solo el relato hegemónico. De esta forma, se brinda la oportunidad de cambiar el museo y deconstruirlo desde la acción docente del profesorado. Con el propósito de facilitar este proceso, se ha elaborado la guía *Las otras historias del MUPAM. Guía para docentes*.

#### ❖ 4. La generación *Woke* como *follower* del museo

Nuestras y nuestros estudiantes pertenecen, cronológicamente, a la llamada Generación Z, cada vez más comprometida y concienciada con la construcción de una mejor ciudadanía, justa e igualitaria. Esta generación de jóvenes estudiantes, educadas/os en un contexto social y tecnológico sin precedentes, protagonizan el surgimiento del movimiento *Black Lives Matters*, que dio lugar al fenómeno social *Stay Woke* que – bajo la premisa de “mantente despierto/a” ante la injusticia social – promueve la conciencia desde una mirada interseccional, sobre todas las formas de desigualdad y opresión, como el machismo o el racismo.

Pese a ello, no hemos observado este compromiso al inicio del proyecto en nuestro alumnado. Esto probablemente se debe a una falta de profundidad en su comprensión histórica y a estar educados/as en los discursos hegemónicos durante sus etapas escolares, un hecho que no les ha permitido conocer otras historias.

Su participación activa, compromiso e implicación en el cambio social son decisivos y necesarios, más teniendo en cuenta que se encuentran formándose para convertirse en el profesorado de las futuras generaciones ciudadanas, por lo que planteamos la figura del profesorado *prosumer* (Triviño y Chaves, 2021e; Triviño, Chaves y Alejo, 2021; Triviño, Alejo y Chaves, 2021), adaptada a los nuevos tiempos, no solo consumidores y consumidoras de contenidos digitales de la cultura de masas sino productores y productoras de la cultura museística local a través de las redes sociales como profesorado *prosumer* museístico. Esta participación pasa, en plena era digital, por la difusión de otras narrativas museísticas en las redes sociales. Como Rivero et al. (2021) establecen:

La cultura participativa conlleva que el individuo tome control de los medios sociales y narre sus propios discursos desde sus contextos y al

margen de las grandes empresas y corporaciones. En nuestro caso, el usuario hará sus propias narraciones al margen de las que pueda hacer el museo. [...]. Este nuevo modo de entender la narrativa en el museo cambia el orden tradicional de generación del conocimiento en el que era la institución museística experta la que creaba un relato que transmitía a unos usuarios receptores. (p. 13)

Secundamos, por tanto, en la propuesta de mejora de la experiencia analizada en nuestra tesis doctoral, el planteamiento de Rivero et al. (2021) sobre la co-creación de contenidos como fórmula para, en un trabajo conjunto entre el museo y sus usuarios/as, superar la tradicional acción educativa y mediación social de la institución museística y expandir los límites del museo, traspasar sus muros y llegar a la ciudadanía.

#### ❖ 5. Pensar históricamente para transformar creativamente nuestro mundo

Santisteban y Castellví (2021) recogen la definición de Nickerson, Perkins y Smith (1987) sobre el pensamiento creativo como la culminación del proceso de pensar críticamente. Según los autores, el pensamiento crítico puede no ser creativo, pero lo creativo siempre es crítico (Nickerson, Perkins y Smith, 1987; Santisteban, 2010; Santisteban y Castellví, 2021). Santisteban y Castellví (2021) prosiguen reflexionando sobre la necesidad de trabajar conjuntamente el desarrollo de ambos tipos de pensamiento para la construcción de un futuro socialmente más justo:

En todo caso, la formación del pensamiento desde la enseñanza de las ciencias sociales debe contemplar el proceso completo de pensar la sociedad y sus problemas, a través del análisis crítico de las fuentes y de la información, siempre con el propósito ineludible de buscar alternativas

o soluciones a dichos problemas sociales. Este proceso nos sitúa en una perspectiva crítica del estudio de la sociedad que nos permite reflexionar y proponer cambios sociales o mejoras en nuestra sociedad, desde una educación para la justicia social. En este sentido, pensar los posibles cambios sociales en el futuro debe realizarse, sin duda, a partir del estudio de los cambios sociales en el pasado. Y es aquí donde el pensamiento crítico y el pensamiento histórico se encuentran y se reconocen como dos caras de la misma moneda. (p. 48)

Aprender a pensar históricamente, comprender la otredad a lo largo del tiempo y su representación narrativa en la construcción histórica, conectar acontecimientos y procesos del pasado con los problemas sociales relevantes que siguen estando vigentes en nuestro presente (Gómez Saldivia, 2021), y vincularlos a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, puede contribuir a que el alumnado construya un futuro más plural y democrático. Para ello, es necesario efectuar un doble proceso de alfabetización histórica y artística-práctica performativa (Triviño y Chaves, 2021d).

De tal manera, como se ha expuesto en nuestra tesis doctoral, la alfabetización histórica-artística debe acometerse mediante un ejercicio riguroso de investigación en fuentes históricas, de acuerdo a las palabras de Melo (2006): "Defendemos que, para comprender um problema/situação social, é necessário olhá-lo num contexto mais amplo, em vez de uma mera atribuição de significação sustentada em vivências pessoais ou familiares, e de concepções, crenças e visões eurocêntricas" (p. 2).

Junto a ello, la práctica performativa se ha realizado a través de la dramatización como un proceso creativo mediante el que el alumnado ha construido otra visión del MUPAM, incluyendo sus otras historias. Con ello, se

han demostrado los beneficios de la dramatización para la Didáctica de la Otredad, siguiendo las ideas de Melo (2006):

A Expressão Dramática possibilita a criação colectiva de sentidos e tornar visíveis os processos de compreensão de problemas sociais, e a criação de olhares que reconheçam e respeitem a existência de múltiplas vozes de uma situação/cultura, de tempos e espaços históricos diferenciados. (p. 1)

No obstante, planteamos que esta práctica performativa podría también enfocarse más allá de la dramatización histórica, mediante la aplicación de “la comprensión del lenguaje teatral del Teatro del Oprimido, como un lenguaje estético, epistemológico y social de transgresión” (Baião Aniceto, 2016, p. 13). Una transgresión que, en palabras de la profesora Baião Aniceto, “lo aleja de las convenciones teatrales europeas”, por lo que su planteamiento “basado en una perspectiva estética – ideológica”, que presenta “otra lectura teatral que no tenga parámetros eurocéntricos de interpretación teatral” (p. 13), resulta efectivo para la Didáctica de la Otredad.

En nuestra tesis doctoral se han analizado las narrativas aplicando las categorías de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 213) y de pensamiento estético (Leontiev, 2011). Junto a ello, en la guía *Las otras historias del MUPAM. Guía para docentes* se desarrollan dos dimensiones, la histórica y la estética. No olvidemos que toda estética contiene ética y toda ética contiene estética (Lipovetsky y Serroy, 2015). Precisamente, la Ética juega un papel fundamental cuando abordamos una materia como es la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos; y justamente, es la disciplina donde convergen la dimensión ética del pensamiento histórico de Seixas y la estética de Leontiev.

## ❖ 6. Es cuestión de narrativas

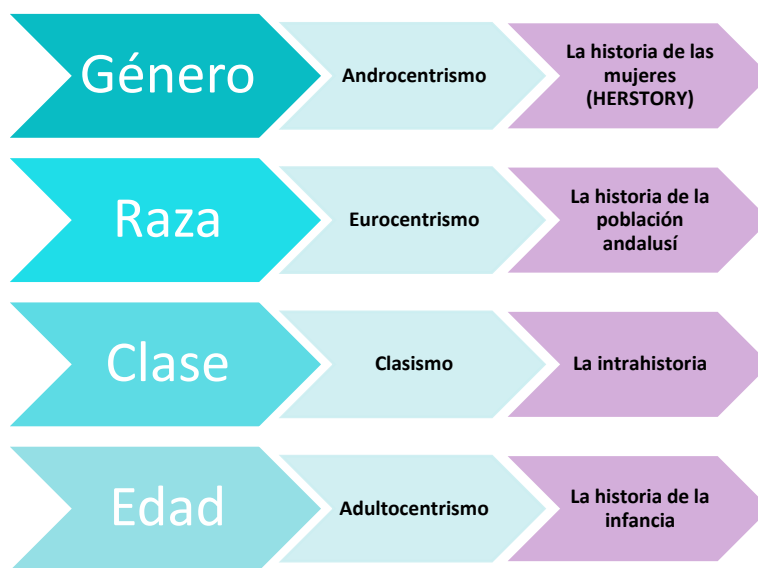
La teoría narrativa explica que los seres humanos pensamos, organizamos la información, recordamos y nos comunicamos a través de narrativas, mediante determinadas estructuras y patrones. Por eso, podemos comprender que la narrativa es fundamental para los museos que, de hecho, son narradores de historias (Bedford, 2001). Defendemos, además, su carácter de multimodalidad, puesto que estas narrativas se transmiten empleando diferentes modos, entre los que se cuenta el visual, sonoro o textual (Triviño, 2019). Así, de manera multimodal, los artefactos museísticos cuentan historias y actúan como conectores de significado, presente en el título de la exposición, la selección de los artefactos y el orden de su ubicación, el contenido de las cartelas, los textos explicativos, etc. Estas narrativas institucionalizadas presentan habitualmente un punto de vista hegemónico, coincidente con el que ofrecen los libros de texto y el currículum escolar.

Por ello, se hace necesario que los museos ofrezcan otras narrativas, que visibilicen aquellas que han sido marginadas, otros puntos de vista que han sido silenciados. En el caso que planteamos y que puede ser extrapolable a cualquier museo, es fundamental conocer la historia de las mujeres, la que se viene denominando como *Herstory*, la historia de ellas, en contraposición a la *History*, historia de ellos (Triviño, Chaves y Lucas, 2019). Fundamental es rescatar esa historia de la población andalusí, nuestra historia (Chaves y Martínez, 2021). Tampoco, queda duda de que esa intrahistoria de la que hablaba Unamuno (1905), debe tener cabida tanto en el museo como en el currículum educativo, la vida de todas aquellas personas anónimas que construyeron nuestra historia. Por último y no menos importante, más aun teniendo en cuenta que formamos a futuro profesorado de niñas y niños, es trascendental la ruptura con la visión adultocéntrica de la sociedad (Hoyuelos, 2013); la transmisión de ser ciudadanía en el momento que se alcanza la adultez.

Visibilizar todas estas historias puede contribuir a erradicar discursos de odio que promueven el machismo y la islamofobia (Chaves y Martínez, 2021). Se plantean narrativas desde la otredad del MUPAM, que suponen la alternativa a la narrativa hegemónica, organizadas en función de las categorías interseccionales de género, raza, clase y edad.

**Figura 13**

*Narrativas desde la Otredad*



Fuente: elaboración propia.

### ❖ 7. El vínculo salas de los museos y aulas de las escuelas

Para lograr la transformación social y que las narrativas estén conectadas, es necesario plantear la educación museística como educación ciudadana. Huerta (2010) sintetiza el papel de la relación entre las salas de los museos y las aulas de las escuelas como espacio para la reflexión estética, el interrogante y el cuestionamiento:

Si está claro que tenemos derecho a una educación a través de la escuela, también debemos asumir el museo como un espacio propicio para el enriquecimiento personal, un lugar en el que se combinen tanto el ocio como la reflexión estética y el esparcimiento cultural. La escuela y el museo fomentan las adquisiciones con las que generamos nuevas interpretaciones del mundo, lanzando nuestros sondeos en varias direcciones. Tanto desde la escuela como desde el museo engendramos nuevas preguntas y descartamos respuestas convencionales.

Las escuelas y los museos nos pueden hacer más libres, más generosos, más entusiastas en relación a todo aquello que nos envuelve. (p. 59)

Huerta (2010), además, incide en un problema frecuente que surge en el desarrollo de esta vinculación escuela-museo:

Aunque no siempre funciona de este modo, en numerosas ocasiones detectamos la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando entran en el territorio del museo de arte. Muchos docentes se sienten incapaces de generar lecturas adecuadas del discurso artístico ante la complejidad que éste genera. [...] Si bien se intenta un acercamiento hacia las obras, no podemos olvidar que la formación en artes visuales de los docentes de educación infantil y primaria es insuficiente, y que en contadas excepciones se sienten preparados para elaborar una lectura adecuada del hecho artístico. Debido a esta supuesta falta de competencia específica en la materia, la maestra y el maestro tienden a situarse en segundo plano durante las visitas, dejando la escenificación en manos del monitor de sala. (p. 56)

Este obstáculo se agrava aún más cuando lo que planteamos es una Didáctica de la Otredad, una narrativa que ni siquiera ofrece el museo desde sus cauces educativos, ni tampoco los libros de texto. Por estas razones, resulta

primordial la formación del futuro profesorado en competencias críticas y reflexivas y en la comprensión de las narrativas históricas y artísticas. Para solventar estas dificultades, se propone desde esta tesis doctoral la guía *Las otras historias del MUPAM. Guía para docentes* que, junto a la experiencia analizada, suponen un primer paso para la formación de docentes reflexivos/as, capaces de crear su propio conocimiento desde la Didáctica de la Otredad, y no tan solo reproducir y consumir aquel impuesto por la narrativa hegemónica, permitiendo espacios para el cuestionamiento.

\*\*\*

En definitiva, la tesis doctoral titulada *Didáctica de la Otredad para un museo local. Narrativas históricas-artísticas en la formación ciudadana de docentes* ha supuesto la reivindicación de la formación ciudadana de docentes (educación formal) desde el museo local (educación no formal) como espacio donde confluyan la creación de narrativas de la otredad partiendo de un doble proceso de alfabetización histórica-artística y de práctica performativa (dramatización); con el propósito de despertar la conciencia crítica de nuestro futuro profesorado sobre quienes están silenciadas/os y oprimidas/os. No basta con empatizar con la problemática social de quienes no tienen voz; es fundamental, empoderar a la polifonía desde una ciudadanía comprometida:

“Cremos ser urgente que os alunos criem e estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros, sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis” (Melo, 2007, p. 15).

## CONCLUSIONS

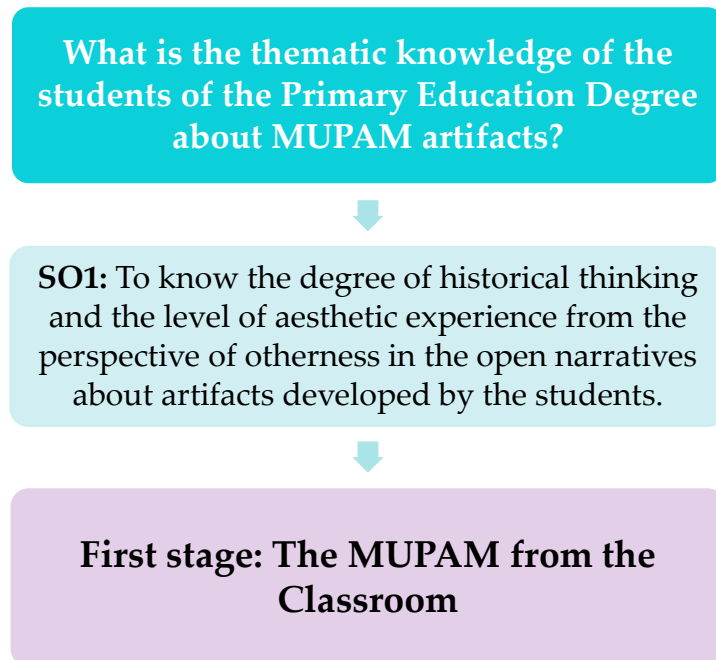
### TOWARDS A DIDACTICS OF OTHERNESS FROM THE LOCAL MUSEUM

At the beginning of our doctoral thesis, we posed the following research question: is it possible for Primary Education students to acquire critical awareness of otherness through MUPAM artefacts and their narratives? The general objective was to find out whether the deconstruction of the historical-artistic narratives of MUPAM museum artefacts generates critical citizenship training from the perspective of otherness in future and future teachers. To do this, it is necessary to break down the conclusions drawn after the application of each of the moments of the research design, which sought to respond to each of the specific objectives.

The first stage of observation and initial reflection, *MUPAM from the Classroom*, aimed to answer the research question about the historical tacit knowledge of the students of the Degree in Primary Education about the artefacts of MUPAM, which generated SO1: to know the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives about the artefacts developed by the students.

## Conceptual map 6

*Research question and SO1, linked to the first stage of the research design.*



Source: own elaboration.

The free narratives that the students produced about the images of the MUPAM artefacts showed that their historical tacit knowledge about the first four of them, linked to the capture of Malaga in 1487, was conditioned by their own school and academic background defined by the traditional narrative about this historical event, devoid of a critical perspective and oriented from hegemonic clichés. In this sense, our conclusions coincide with those of Sáiz (2013) who, when he asked his students (on this occasion, Secondary Education students) to complete a historical writing exercise in which they had to write in the first person as a character in the Christian conquest of Muslim Valencia, he reflected that:

It is necessary to banish the deep-rooted clichés about the peninsular Middle Ages, present in the popular imaginary and culture but also traceable in the academic knowledge of medievalism and in school history, from the curriculum to textbooks: "reconquest" instead of conquest and exploitation; "repopulation" and birth of new societies instead of colonisation and domination; sweetened scenarios of "coexistence of cultures" and secondary treatment of Islamic societies in the face of domination and evident conflicts. Undoubtedly, the concealment of the conflict with "good" perspectives does not make it possible to be prepared to understand current identity conflicts of any kind. A scholarly understanding of identity conflict, such as the Christian conquest and occupation, kept in the limbo of identity bias, is completely inadequate. [...] To overcome this identity filter in the approach and understanding of the medieval past, there is no other way than to critically approach the problems of the present. (Sáiz, 2013, p. 2)

In general, the initial narratives on all the artefacts, at this early stage, have in common a lack of factual or stylistic knowledge, as they are expressed with a very basic vocabulary and fail to identify the iconography present in them. Thus, in *The Mystical Nuptials of Saint Margaret*, the students did not recognise any of the characters depicted, and tried to fit the narrative of the scene into their social conventions by interpreting it as a marriage or a family, where the main character clearly revolved around the figure of the baby: "The main focus is the small child, so the name of the painting and what it shows confuse me a little" (Ef8). This was also the case in the artefact *A moraga*, where the pupils drew on their prior knowledge of the local scene, orienting their narratives from presentist references, based on their personal experiences: "it represents a typical Malaga celebration, the *moragas* of San Juan" (Ef30).

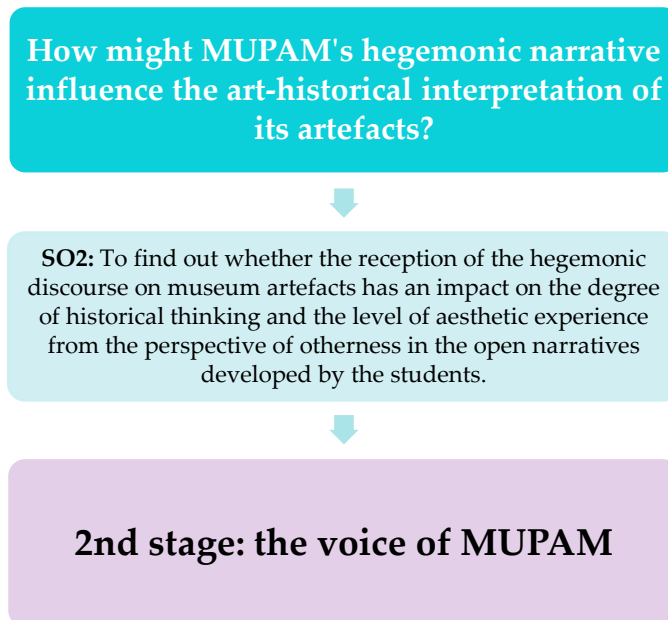
On the other hand, within the realm of aesthetic experience, it is highly significant that *Una Moraga* generated an emotional connection with the children depicted: "It seems that in the foreground there is an unlit bonfire, which may symbolise the sadness that also appears on the children's faces" (Ef15), or "We see a somewhat poor *moraga*, as we see little food and the children look hungry and tired" (Ef3).

With regard to the presence of categories of historical thought, we observe that 'historical relevance' is the predominant second-order concept, which indicates that they present a tendency to understand the artefacts from their historical representativeness, which, although argued in a very general and shallow manner, coincides with the hegemonic discourses.

The second stage, *The voice of MUPAM*, aimed to ensure that - through the students' guided visit to MUPAM - the students received the museum discourse that the institution proposes about the artefacts displayed in the first moment, with the aim of answering the research question: in what way can the hegemonic narrative of MUPAM influence the historical-artistic interpretation of its artefacts? which connected with SO2: to find out whether the reception of the hegemonic discourse on museum artefacts has an impact on the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives developed by the students.

## Conceptual map 7

Research question and SO2, linked to the second stage of the research design.



Source: own elaboration.

Thus, in the narratives elaborated by the students after their visit to the museum, a significant increase in factual knowledge is observed. In *Muslim Malaga*, the students went from only mentioning the walls or the mosque to identifying much more specific elements such as the *coracha* or the *atarazanas*: "We can also see how the mosque stands out in the centre and how its streets were narrow and connected to each other. We can see how inside that wall is the Atarazana market, the wall connects with the Gibralfaro castle and there is a second wall called the *coracha*" (Ef10).

Something similar occurs in the narratives on *The Mystical Betrothal of Saint Margaret*, since, after learning about the hagiographic narrative of the artefact during the visit to the museum, the pupils acquire knowledge of the iconography of the work, identifying in their narratives each of the characters represented (Saint Margaret, the Child Jesus, the Virgin Mary, the Angel Saint Gabriel, Saint Augustine and Sn Petronius): "This scene depicts Saint Margaret together with

the child escorted by the Virgin and behind them come out some figures such as penitent Saint Jerome and archangel Saint Michael and a dragon representing the image of sin, called Lucifer" (Ef16).

This also happens in the narratives about *Una moraga*, where the pupils recognise each of the heritage elements that make up the local setting where the scene depicted takes place, both those corresponding to natural heritage (beaches of Bellavista, native prickly pear cactus, *reeds*), urban heritage (port, Farola, industrial chimneys), and intangible ethnological heritage (the festival of San Antón, the fishing technique of *copo, espetos*).

Therefore, it can be seen that the reception of the hegemonic discourse on museum artefacts has an impact on the pupils' substantive knowledge, both historical and artistic, as they address in their narratives concepts and technical terminology on the stylistics of the artefacts, such as "Mannerism" in *The Mystical Nuptials of Saint Margaret*: "Parmigianino is a painter who uses Mannerism, which is a way of painting that lies between the Renaissance and the Baroque. On the one hand, we see the elongation of the figures, such as the figure of Saint Margaret" (Ef16).

However, it is very striking that this increase in substantive knowledge appears to the detriment of the emotional dimension that was observed in the initial narratives, as this has been completely lost after the visit to the museum. This leads us to think that MUPAM's museum discourse delves into traditionalist educational parameters that are oriented more towards the encyclopaedic vision of contents than towards the development of creative critical thinking.

In this way, we conclude that the narratives are not approached from the perspective of otherness, as they interpret the artefacts from the hegemonic discourse offered by the museum. We see, therefore, that the survival of the

traditional paradigm of the hegemonic narrative is maintained, as well as the lack of development and depth in the characteristics of the historical process.

Likewise, in the case of *The Mystical Nuptials of Saint Margaret*, the students translate the scene as the representation of the high point of the saint's legend and the result of the victory of good against evil, from a patriarchal discourse that justifies how her chastity and fidelity to her religious beliefs were rewarded through the mystical nuptials with Jesus: "we can see a dragon who is defeated by the Virgin Mary thanks to the child, thus making her his wife in a spiritual way" (Ef12).

In *Una moraga*, the pupils mention the children depicted as belonging to a lower social class, but they only manage to interpret that "they make a living despite their young age by making a *moraga* and skewering the sardines that they probably collect from the leftovers of the fish that the boats take out. In fact, it reflects a deep-rooted custom of the city, such as the *moragas*, which are also enjoyed by the upper class (the family by the sea)" (Ef4); without mentioning child labour or class inequalities as a social problem.

In terms of historical thinking, it is concluded that the second order concept corresponding to 'historical sources and evidence' is predominant, together with that of 'historical relevance', which is maintained in the narratives that the pupils elaborate after their visit to the museum: "They are important because they are reliable evidence that we have of our past, they are a tangible part of History. Through them we can study and try to understand what life would have been like here centuries ago... They are the graphic documents we have from that time when photography and satellites did not yet exist" (Ef14).

In line with expectations, it is logical that these two categories are reinforced during the museum experience, as they are two concepts of historical thinking that are linked to the traditional function of museums, of preserving

those historical evidences that have been selected according to the criteria of hegemonic discourse. The problem here is that they do not, in any case, question the relative nature of this selection, nor do they question its nature as a historical construction (Wineburg, 2001).

The third and fourth stages, *Las otras voces del MUPAM en el aula performativa. I Design and II Implementation*, involved the creative process of rehearsal, production and performance of the dramatisation "Málaga in time. A musical that makes history(s)", as well as the design and implementation of the Didactic Laboratory of Otherness to be carried out with students in the 5th year of Primary Education. All of this, together with the fifth moment, *The MUPAM in a teacher-teacher debate*, focused on answering the research question on how students of the Degree in Primary Education can de/construct alternative narratives from otherness based on the artefacts of the MUPAM, which was linked to SO3: To find out whether the didactic transposition of alternative discourses on museum artefacts has an impact on the degree of historical thinking and the level of aesthetic experience from the perspective of otherness in the open narratives developed by the students.

## Conceptual map 8

*Research question and SO3, linked to the third, fourth and fifth steps of the research design.*



Source: own elaboration.

After analysing the narratives elaborated by the pupils in the fifth stage, we conclude, on the one hand, that the narratives elaborated by the pupils on the first four artefacts, linked to the capture of Malaga in 1487, continue to maintain clichés such as the "Reconquest"; despite reflecting an increase in comments that show empathy with the defeated people and with the consequences of the social extermination carried out by the Castilian crown. These results lead us to think that pupils have demystified the hegemonic identity narrative, understanding "the conquest as a historical phenomenon of *social domination* where there were winners and losers, beneficiaries and victims, demystifying the cliché of the coexistence of cultures and religions". However, there are only a few critical

reflections that relate the events of the past to the social problems of our present. Again, we agree with Sáiz (2013) when he states that:

There is still a long way to go to enrich our students' learning. It is important to bring identity conflict into the classroom. Historically understanding episodes of exclusion and domination, banishing clichés about Valencian and Spanish history (from the "Reconquest" to the "coexistence of cultures and religions") helps to row against the tide, especially when the dominant Spanish banal nationalism still promotes a traditional vision of medieval history in socialisation and non-formal education environments that are much more powerful than educational centres. (p. 13)

In fact, in the word clouds generated by the students' narratives on these four artefacts (Fig. 143), there is no clear evolution of discourse.



However, we can conclude that the project succeeded in raising feminist awareness among future teachers. On the one hand, the performative action itself made the figures of women visible, not only by rescuing the figure of Trinidad Grund, as a character with an important transcendence in social action to alleviate the inequalities of nineteenth-century Malaga, but also by giving a voice to anonymous people from history, such as, for example, the Andalusian women. This visibility can be clearly seen in the evolution of the word clouds generated by the pupils' narratives on *The Mystical Nuptials of Saint Margaret* at different points in the project (see Fig. 144), the initial prominence of the baby giving way to the central figure of the saint from the first contact with the hagiographic narrative. And, moreover, a significant evolution is observed when - after the deconstruction of the narrative and the performative practice - their narratives focus on the episode of male violence that underlies the representation. In such a way, not only is the protagonist no longer the child, but also her abuser Olybrius enters the scene, even though he does not appear in the pictorial work of Il Parmigianino. The dragon is no longer a fictitious monster, but a metaphor for her aggressor: "[...] behind the painting lies a dark story. Saint Margaret was tortured to death for refusing to love a man she did not love. It represents, therefore, a case of gender violence and religious persecution. She was locked up for it and tortured. It also shows that cases of male violence were also present in the society of yesteryear" (Ef23).

This evolution can be seen in the word clouds generated by the narratives, in which terms such as 'religious', 'marriage', 'wedding' or 'betrothal' appear next to the names of the characters in the first stage; 'artistic', 'spiritual', 'elongation', 'colours', 'heritage', 'town hall' after the visit to the museum; and 'religion', 'male chauvinist', 'tortured', 'violence', after the deconstruction and the performative practice.

Figure 144

Word cloud generated by the students' narratives about *The Mystical Betrothal of Saint Margaret*, in order from top to bottom: preconceptions (IDP), post-visit to the museum (PVM) and post-dramatisation (PDM).



Source: own elaboration using Nvivo12 software.

However, we observe that, in *Una moraga*, the pupils do not notice the figure of the only girl who, represented together with the rest of the boys, is subjected to a double discrimination in her historical context: class inequality and gender inequality. Therefore, it follows that it is necessary to apply an intersectional approach that makes visible the multiple inequalities and discriminations that are exercised on each historical subject according to their circumstances.

On the other hand, in relation to this artefact, we do note an advance in the students' attention to the social problem of childhood in the word clouds generated by their narratives (see Fig. 145), and if in the first moment, starting from their emotional connections, they began by focusing their attention on the 'children', closely followed by the 'beach'; after the visit to the museum, the students organised their interpretations around the city of 'Málaga', to the detriment of the 'children', who once again took centre stage in their narratives and reflections after the process of deconstruction and the performative practice.



In addition, the pupils showed that they had deconstructed the hegemonic narrative by highlighting the social problems of child exploitation underlying the weariness and misery of the children depicted in the painting: "This work represents child poverty and the exploitation of children at the time. They are child fishermen eking out a living as best they can" (Ef32). What is more, they expressed traits of understanding the 'historical perspective' (Seixas and Morton, 2013), since they managed to deconstruct the author's intentionality in his representation of the poverty of the children through a filter of sweetening and romanticisation, which made the scene much more digestible, far from stirring consciences, which was necessary for the commercialisation of the work among the upper social class clientele of its historical context; "The poor children do not appear to be poor because the paintings were owned by the bourgeoisie and the author wanted to depict this scene but in an "ideal" way, since at that time only people within the ideal of the time (blond, fair-skinned, *plump*) were painted" (Ef1).

On the other hand, it can be seen that the project manages to increase the students' understanding of relevant social problems and their connection with the present time: "It seems unbelievable, but nowadays there are many countries where children work. Fortunately for us in our country this no longer exists, but this picture reminds us that it once did, and therefore we must become more aware of it and try to prevent it from happening anywhere in the world. The social class difference has indeed been perpetuated to this day. Again, in some continents such as Africa, the extremes are more distant and go beyond the picture. But here in our city the class difference still exists and I think it will always be like that, but perhaps because they are not so extreme we don't become aware of them and fight to combat them as we should" (Ef14).

It is also evident that the performative practice reintroduces the emotional dimension into the aesthetic experience which, after the visit to the museum,

had disappeared in the pupils' narratives. With regard to *Muslim Málaga*, it is worth noting opinions that point out: "The wall surrounding the city conveys security to the city and its inhabitants, but also a little uncertainty in the knowledge that when you leave those walls you don't know what is going to happen" (Em9). With regard to *Escudo de Málaga*, it is stated: "It saddens me that the red of the coat of arms symbolises the blood spilt in battle" (Em6). And in the case of *Una moraga*, it is stated: "it conveys poverty and helplessness. The orphaned children gather around the warmth of the fire and share the food they have. It also conveys sadness, seeing that, in the cold, they gather together with each other" (Em9);

With regard to the development of historical thinking, it is concluded that, after the project, the second-order concepts that stand out most in the pupils' narratives are the 'historical perspective' and the 'ethical dimension', especially in the last two artefacts (*The Mystical Betrothal of Saint Margaret* and *A Moraga*); this could be explained by the capacity for emotional connection presented by the figurative pictorial works in which, in addition, a narrative featuring people is represented, which makes them more suitable artefacts for narrative construction.

On the other hand, when contrasting the pre-test and the post-test, it is observed that, after the project, they concede less 'veracity' to the discourses offered in textbooks and museums. Some of the students allude to the perception of the nature of history as a construction (Wineburg, 2001) that can be questioned from different perspectives, and not as a closed knowledge: "I have realised that it is necessary to invite our students to reflect and make them empathise. It has changed my perception of history, as both sides have to be taken into account equally" (Em6); "It has changed the way I look at history, making me realise that there are two sides and that sometimes only one side is shown" (Ef10).

Other comments indicate the potential of the intervention to develop historical empathy: "Yes, because we always stick to theory and books and this is a way of understanding it and putting ourselves in their place" (Ef18); or they express the acquisition of skills that enable them to better understand museum artefacts: "Yes, because I really didn't know much about the history of Malaga and it has helped me to understand many documents" (Ef5); "I have opened my eyes a little more when contemplating a work" (Ef14). Furthermore, it is significant that, in the post-test, the pupils consider visual and dynamic learning and citizenship education as an interconnected whole that can be developed from museum spaces.

Finally, the project served - as can be seen from all the pupils' comments in the post-test - to encourage, motivate and unite the class-group, something that can be explained as a consequence of carrying out project work in which all pupils had a key role in cooperative work, and by the creative, artistic and emotional dimension of the teaching-learning process.

\*\*\*

After the qualitative analysis process, following the Grounded Theory approach (Glaser and Strauss, 1967), we put forward a theoretical proposal based on the analysis of the results of the development of a qualitative research based on action-research. In our case, we have called the resulting theoretical formulation *Didactics of Otherness from the local museum*, which is based on the following seven principles:

## Concept map 9

*The seven principles that make up the Didactics of Otherness from the local museum.*



Source: own elaboration.

### ❖ 1. Making absences visible from initial teacher training

Freire (1986) affirmed that education must place the human being "in constant dialogue with the other, which predisposes him to constant revision, to critical analysis of his "discoveries", to a certain rebelliousness" (p. 85).

In order to make visible the other stories, those excluded from the hegemonic macro-narrative, it is essential to train future teachers in the

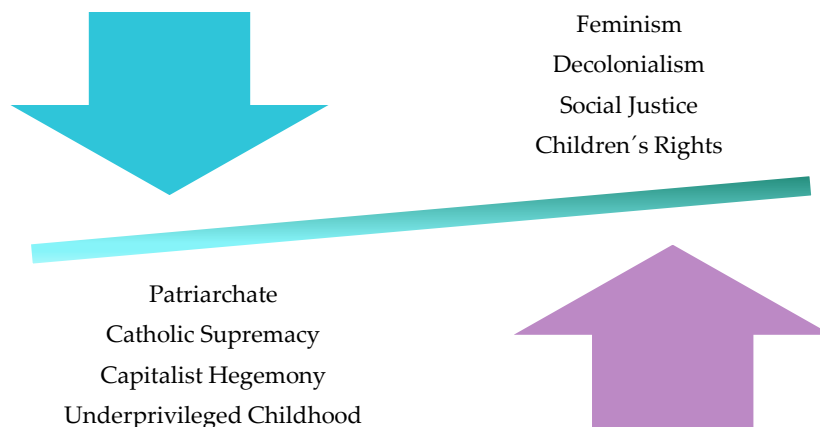
understanding of otherness based on three premises taken from the work of Ernesto Gómez (1998), which constitute the axes of a plural, democratic and critical citizenship education:

- Democratic citizenship education for the identitarian conquest of human dignity.
- History as a starting point in citizenship education for democratic participation in social change.
- Critical thinking and creative thinking for the citizenship education of teachers in initial teacher training.

In this way, it aims to give visibility to the absences - both in formal and non- formal education - that have been excluded, invisible, discriminated against and oppressed by patriarchy, Catholic supremacy, capitalist hegemony and disregard for a neglected childhood; through the application of perspectives based on feminism, decolonialism, social justice and the fulfilment of Children's Rights.

### Conceptual map 10

*Dominance/oppression scheme of MUPAM artefact narratives*



Source: own elaboration.

## ❖ 2. Citizenship education is intersectional

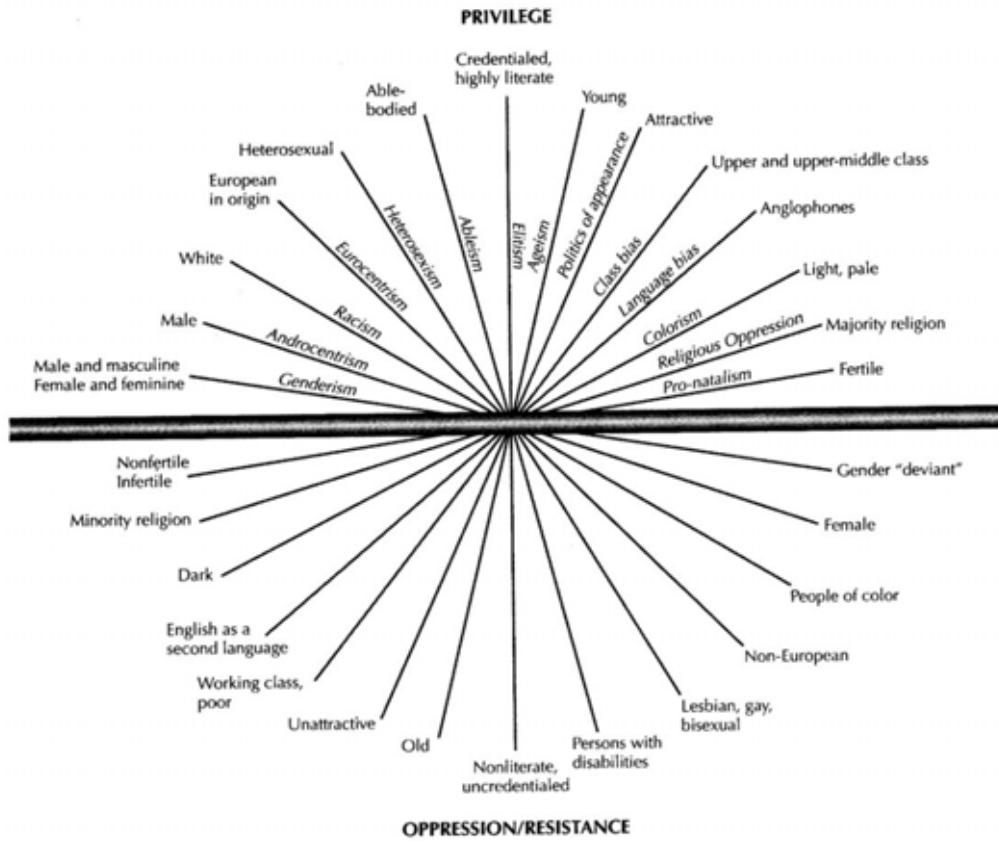
Identity is not the result of a single category, but of the combination of different simultaneous categories: "the identities to which one ascribes, or is ascribed, are contextualised in social locations linked to gender, class, race, sexual orientation, disability, etc." (Guerra, 2016, p. 207). (Guerra, 2016, p. 207). Each category is linked to a mode of domination/oppression. Thus, Andalusian women suffered a double discrimination, because of their gender, religion and ethnicity, and in those of lower class, there would be a triple intersection; or, the girl represented in *Una moraga*, would suffer a double oppression, for being a woman and belonging to a lower class.

Intersectionality allows us to understand all types of oppression and discrimination that are present in society. Without the intersectional approach, it is not possible to detect multiple discrimination, to realise the coexistence of several categories of domination that can intersect in the same subject, reinforcing their oppression. For this reason, citizenship education must be guided by this approach and mechanisms must be created to help us identify the types of hegemonic imposition, because what is not identified and invisible to analysis cannot be combated. To facilitate the process of detecting multiple discrimination, and given that other methods such as *Visual Thinking Strategies* were insufficient for the Didactics of Otherness, we propose working with our students using questions based on Seixas' categories of historical thought and an adaptation of Leontiev's aesthetic categories, as can be seen in the guide *The Other Stories of MUPAM. Guide for teachers*.

Based on the matrix of domination proposed by Hill Collins (1990), the following scheme of 'privilege / oppression and resistance' present in the MUPAM artefacts is proposed. For its design, we have extended the matrix by adding the concept of 'adultcentrism' which was not contemplated in Hill Collins' (1990) scheme.

## Conceptual map 11

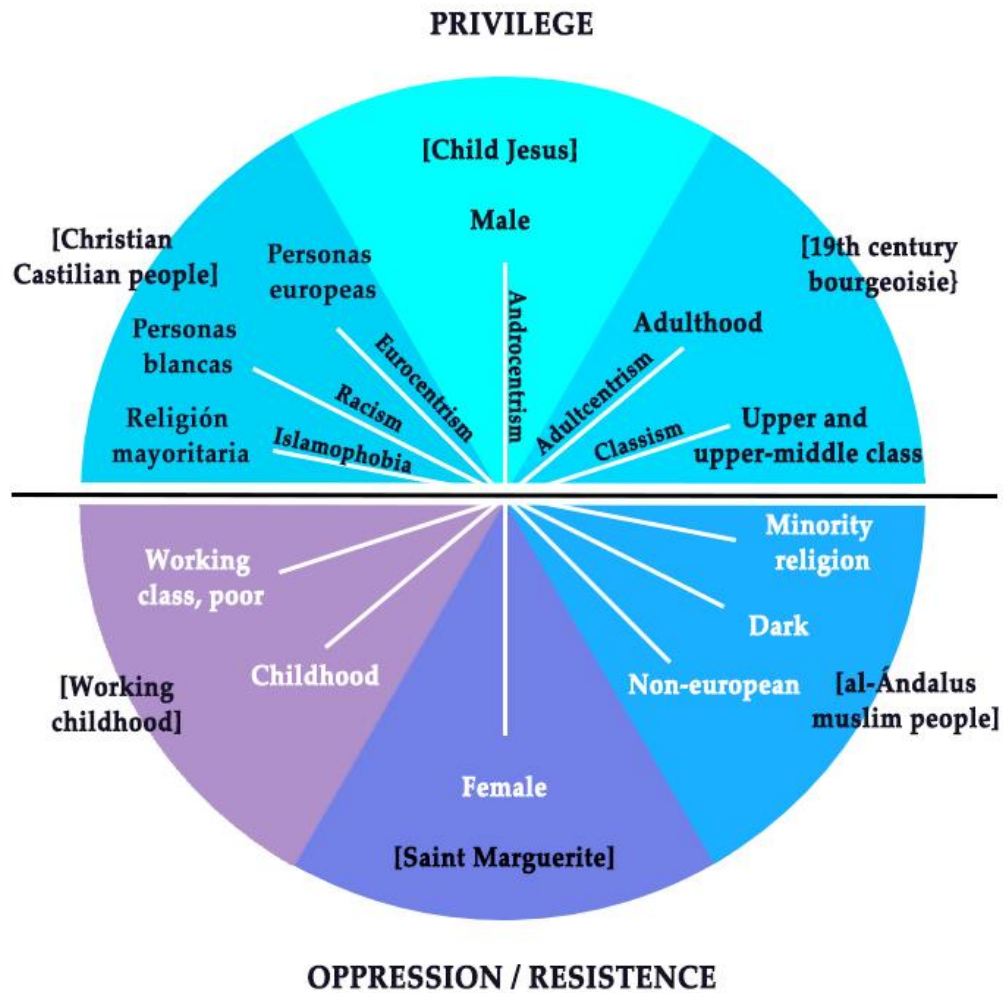
*Hill Collins' dominance matrix (1990).*



Source: Hill Collins (1990).

## Conceptual map 12

*Matrix of domination present in the artefacts of MUPAM*



Source: own elaboration based on Hill Collins (1990).

### ❖ 3. museum is written with lowercase 'm': from the hegemonic to the polyphonic

The democratisation of museums led to our current notion of museum spaces, which Hooper-Greenhill (2000) defines as "post-museum" which, as opposed to the traditional museum, which held authority in the creation of

meanings and knowledge around a single truth, is open to plural interpretation through the dialogical and critical debate of the citizenry. Rivero et al. (2021) define them, in this sense, as follows:

We understand museums, art centres and cultural and heritage institutions as places of encounters, interaction, learning, research and joint construction of knowledge. They are places to think about the city and the people and to create city, people and territory, to energise citizenship and to improve our human and planetary ways of life. (p. 10)

Local museums, often reviled and marginalised by administrations, nevertheless offer great possibilities for addressing microhistory, constructing other histories, and connecting them to relevant social problems (Santacana and Llonch, 2008). Borghi, and Dondarini (2009) argue that both schools and citizens' associations should be involved in this mission, "which provides, among other things, more meaning to the study of local history" (p. 108).

To change the world, the museum must reach out to citizens. One way of doing this and contributing to social transformation is through primary school pupils, and in this task, teachers play a key role as transformative intellectuals, capable of breaking down the walls of the museum from the classroom, so that children can learn about other stories, not just the hegemonic narrative. In this way, the opportunity is provided to change the museum and deconstruct it through the teaching action of the teachers. In order to facilitate this process, the guide *The Other Stories of MUPAM. A guide for teachers*.

#### ❖ 4. The *Woke* generation as *followers of the museum*

Our students belong, chronologically, to the so-called Generation Z, increasingly committed and aware of the need to build a better, fairer and more equal citizenship. This generation of young students, educated in an unprecedented social and technological context, are the protagonists of the emergence of the *Black Lives Matters* movement, which gave rise to the *Stay Woke* social phenomenon that - under the premise of "stay awake" in the face of social injustice - promotes awareness from an intersectional perspective, about all forms of inequality and oppression, such as sexism or racism.

Despite this, we have not observed this commitment at the beginning of the project in our students. This is probably due to a lack of depth in their historical understanding and to being educated in hegemonic discourses during their school years, a fact that has not allowed them to learn about other histories.

Their active participation, commitment and involvement in social change are decisive and necessary, especially bearing in mind that they are training to become the teachers of future generations of citizens, which is why we propose the figure of the *prosumer* teacher (Triviño, Chaves and Alejo, 2021), adapted to the new times, not only consumers of digital content of mass culture but also producers of local museum culture through social networks as *prosumer* museum teachers. In the digital era, this participation involves the dissemination of other museum narratives on social networks. As Rivero et al. (2021) state:

Participatory culture entails the individual taking control of social media and narrating their own discourses from their own contexts and outside of large companies and corporations. In our case, the user will make his or her own narratives outside of what the museum can do. [...]. This new way of understanding narrative in the museum changes the traditional order

of knowledge generation in which it was the expert museum institution that created a narrative that it transmitted to users who received it. (p. 13)

We therefore support, in the proposal to improve the experience analysed in our doctoral thesis, the approach of Rivero et al. (2021) on the co-creation of contents as a formula for, in a joint work between the museum and its users, overcoming the traditional educational action and social mediation of the museum institution and expanding the limits of the museum, going beyond its walls and reaching out to the citizens.

#### ❖ 5. Thinking historically to creatively transform our world

Santisteban and Castellví (2021) take up Nickerson, Perkins and Smith's (1987) definition of creative thinking as the culmination of the process of thinking critically. According to the authors, critical thinking may not be creative, but the creative is always critical (Nickerson, Perkins and Smith, 1987; Santisteban, 2010; Santisteban and Castellví, 2021). Santisteban and Castellví (2021) go on to reflect on the need to work together to develop both types of thinking in order to build a socially fairer future:

In any case, the formation of thought from the teaching of social sciences must contemplate the complete process of thinking about society and its problems, through the critical analysis of sources and information, always with the unavoidable purpose of seeking alternatives or solutions to these social problems. This process places us in a critical perspective of the study of society that allows us to reflect and propose social changes or improvements in our society, from an education for social justice. In this sense, thinking about possible social changes in the future must undoubtedly be based on the study of social changes in the past. And it is

here that critical thinking and historical thinking meet and are recognised as two sides of the same coin. (p. 48)

Learning to think historically, understanding otherness over time and its narrative representation in historical construction, connecting events and processes of the past with relevant social problems that are still relevant in our present (Gómez Saldivia, 2021), and linking them to the Sustainable Development Goals, can contribute to students building a more plural and democratic future. This requires a dual process of historical-artistic-practical-performative literacy. In such a way, as has been exposed in our doctoral thesis, the historical-artistic literacy must be undertaken through a rigorous exercise of research in historical sources, while the performative practice has been carried out through dramatisation as a creative process through which the students have constructed another vision of MUPAM, including its other histories.

However, we propose that this performative practice could also be approached beyond historical dramatisation, by applying "the understanding of the theatrical language of the Theatre of the Oppressed, as an aesthetic, epistemological and social language of transgression" (Baião Aniceto, 2016, p. 13). A transgression that, in the words of Professor Baião Aniceto, "distances it from European theatrical conventions", so that its approach "based on an aesthetic-ideological perspective", which presents "another theatrical reading that does not have Eurocentric parameters of theatrical interpretation" (p. 13), is effective for the Didactics of Otherness.

In the guide *The Other Stories of MUPAM. A guide for teachers* develops two dimensions, the historical and the aesthetic, and the narratives have been analysed by applying the categories of historical thinking (Seixas and Morton, 2013) and aesthetic thinking (Leontiev, 2011). Let us not forget that all aesthetics contain ethics and all ethics contain aesthetics (Lipovetsky and Serroy, 2015).

Precisely, Ethics plays a fundamental role when we approach a subject such as Education for Citizenship and Human Rights; and it is precisely the discipline where the ethical dimension of Seixas' historical thought and Leontiev's aesthetics converge.

#### ❖ 6. It is a question of narratives

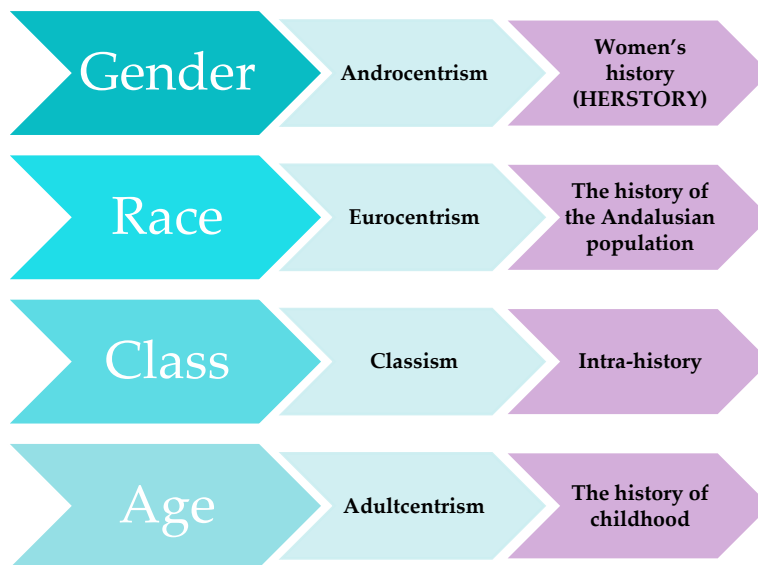
Narrative theory explains that human beings think, organise information, remember and communicate through narratives, through certain structures and patterns. Therefore, we can understand that narrative is fundamental to museums, which are, in fact, storytellers (Bedford, 2001). Museum artefacts tell stories and act as connectors of meaning, present in the title of the exhibition, the selection of artefacts and the order of their placement, the content of the posters, the explanatory texts, etc. These institutionalised narratives usually present a hegemonic point of view, coinciding with that offered by textbooks and the school curriculum.

It is therefore necessary for museums to offer other narratives, to make visible those who have been marginalised, other points of view that have been silenced. In this case, which can be extrapolated to any museum, it is essential to know the history of women, what is known as *domo Herstory*, their history, as opposed to *History*, their history (Triviño, Chaves and Lucas, 2019). It is essential to rescue the history of the Andalusian population, our history (Chaves and Martínez, 2021). Nor is there any doubt that the intra-history of which Unamuno spoke (1905) must have a place both in the museum and in the educational curriculum, the lives of all those anonymous people who built our history. Last but not least, especially considering that we are training future teachers of girls and boys, it is transcendental to break with the adult-centric vision of society (Hoyuelos, 2013); the transmission of citizenship as soon as you reach adulthood.

Making all these stories visible can contribute to eradicating hate speeches that promote machismo and Islamophobia. MUPAM's otherness narratives are proposed as an alternative to the hegemonic narrative, organised according to the intersectional categories of gender, race, class and age.

### Conceptual map 13

*Narratives from Otherness*



Source: own elaboration.

### ❖ 7. The link between museum rooms and school classrooms

In order to achieve social transformation and for narratives to be connected, it is necessary to approach museum education as citizenship education. Huerta (2010) summarises the role of the relationship between museum galleries and school classrooms as a space for aesthetic reflection, interrogation and questioning:

If it is clear that we have a right to education through school, we must also assume the museum as a space for personal enrichment, a place where

leisure, aesthetic reflection and cultural recreation are combined. The school and the museum encourage acquisitions with which we generate new interpretations of the world, launching our probes in various directions. Both at school and in the museum we generate new questions and discard conventional answers.

Schools and museums can make us freer, more generous, more enthusiastic about everything that surrounds us. (p. 59)

Huerta (2010), moreover, points to a frequent problem that arises in the development of this school-museum link:

Although it does not always work in this way, on numerous occasions we detect the invisibility of teachers when they enter the territory of the art museum. Many teachers feel incapable of generating adequate readings of the artistic discourse in the face of the complexity it generates. [...] Although an attempt is made to approach the works, we cannot forget that the training in visual arts of infant and primary school teachers is insufficient, and that with few exceptions they feel prepared to elaborate an adequate reading of the artistic fact. Due to this supposed lack of specific competence in the subject, the teacher tends to take a back seat during the visits, leaving the staging in the hands of the monitor. (p. 56)

This obstacle is even more serious when what we are proposing is a Didactics of Otherness, a narrative that is not even offered by the museum through its educational channels, nor by textbooks. For these reasons, it is essential to train future teachers in critical and reflective skills and in the understanding of historical and artistic narratives. To overcome these difficulties, this doctoral thesis proposes the guide *Las otras historias del MUPAM. A guide for teachers* which, together with the experience analysed, represents a first step towards the training of reflective teachers, capable of creating their own

knowledge from the Didactics of Otherness, and not just reproducing and consuming that imposed by the hegemonic narrative, allowing spaces for questioning.

\*\*\*

In short, the doctoral thesis entitled *Didactics of Otherness for a local museum. Historical-artistic narratives in the citizen training of teachers* has involved the vindication of the citizen training of teachers (formal education) from the local museum (non-formal education) as a space where the creation of narratives of otherness converge, starting from a double process of historical-artistic literacy and performative practice (dramatisation); with the aim of awakening the critical awareness of our future teachers about those who are silenced and oppressed. It is not enough to empathise with the social problems of those who have no voice; it is essential to empower polyphony from a committed citizenship:

“Cremos ser urgente que os alunos criem e estejam atentos aos seus próprios olhares e aos olhares dos outros, sobre o mundo e sobre os muitos outros mundos possíveis” (Melo, 2007, p. 15).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los libros de la catarata.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88 Julio. DOI: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05
- Aldrich, R. (2013). Colonial museums in a postcolonial Europe. En D. Thomas (Ed.), *Museums in Postcolonial Europe* (pp. 12-31). Routledge.
- Almagro, J. (2020). Escuela y museo: un vínculo para optimizar el valor educativo del patrimonio cultural. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 3, Julio-Diciembre, 176-184. <http://rehpa.net/ojs/index.php/rehpa>
- Almarza, E. (2001). Horacio Lengo Martínez de Baños. Una moraga. En Sauret, T. *Pasado y presente en el Patrimonio artístico municipal. 1881-2001* (p. 99). Ayuntamiento de Málaga.
- Alonso, P., González-Álvarez, D. (2013). Construyendo el pasado, reproduciendo el presente: identidad y arqueología en las recreaciones históricas de indígenas contra romanos en el Noroeste de España. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68, 305-330. DOI: 10.3989/rdtp.2013.02.013.
- Amorós, C. (1998). El punto de vista feminista como crítica. En Bernabé, C. (Dir.). *Cambio de paradigma, género y eclesiología*. Verbo Divino.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso.
- Anderson, J. (1982). Living History: Simulating Everyday Life in Living Museums. *American Quarterly*. 34 (3), 290-306.
- Anguera, M.T. (2008). Metodologías cualitativas: características, procesos y aplicaciones. En Verdugo Alonso, M. Á., Crespo, M., Badia Corbella, M., & Arias, B. (2012). *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. VI simposio científico SAID
- Ankersmit F. R., (2001). *Historical representation*. Stanford University Press.

- Aragón, G., y Triviño, L. (2019). La Tertulia Ciudadana Dialógica como metodología crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. J. Hortas, A. Dias D'Almeida, N. de-Alba-Fernández (Coord.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 641-650). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa AUPDCS. ISBN 978-989-8912-06-0.
- Arendt, H. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Santillana Ediciones.
- Arjones, A. (2015). *Santa Margarita de "Il Parmigianino" en la colección del Ayuntamiento de Málaga*. Ayuntamiento de Málaga.
- Ashby, R., y Lee, P. (1987) Children's concepts of empathy and understanding in history. En C. Portal (Ed.). *The history curriculum for teachers* (pp. 62-88). Falmer Press.
- Auyero, J. y Claudio, B. (2002). Cultura. En C. Altamirano (Ed.) *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Paidós.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story*. Routledge.
- Bagnall, G. (2003). Performance and performativity at heritage sites. *Museum and Society*. 1. DOI: 10.29311/mas.v1i2.17.
- Baião Aniceto, A.P. (2016). *O Teatro do Oprimido: Uma Poética da Transgressão. Formando Espect-atores*. Tesis doctoral. Universidade Nova de Lisboa.
- Baker, J. (2015). Anarchical Artifacts: Museums as Sites for Radical Otherness. En A. Witcomb, K. Message (Eds.), *The International Handbooks of Museum Studies*, (pp- 63-77). Wiley-Blackwell.
- Bal, M. (1992). Telling, showing, showing off. *Critical Inquiry*, 18 (Spring), 556-594. DOI: 10.1086/448645
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las Artes en la Educación*. Octaedro.
- Barbosa, A., Gonçalves, C., Oliveira, E, y Machado, E. (2004). O trabalho infantil no séc. XIX; uma visão dos alunos. En M. C. Melo, J. M. Lopes (Org.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais* (pp. 199-216). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Barrionuevo, M. R. (s.f.). *Los orígenes de la Alameda Principal y el plano de Joseph Carrión de Mula*. Archivo Municipal de Málaga. Recuperado de <https://archivomunicipal.malaga.eu/es/archivo-historico/documentos>
- Barton, K. y Levstik, L. (eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bazán, S., Ciancia, D., Díaz, G., Muñoz, M., y Sandoval, G. (2017). La concepción de infancia en la formación inicial del profesorado: Una mirada sobre la infancia (de) velada. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(3), 65-94.
- Bedford, L. (2001). Storytelling: The Real Work of Museums. *Curator: The Museum Journal*, 44(1), 27–34. DOI: 10.1111/J.2151-6952.2001.TB00027.X
- Bejarano Pérez, R. (1993). El escudo de Málaga: Aproximación a su realidad heráldica II. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 2, 7-12
- Bejarano Robles, F. (15 de junio de 1926). El Pendón de la Ciudad. *Boletín Municipal de Málaga*, 18, 12-15.
- bell hooks (2000 / 2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Benejam, P. (1996). La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 7-14.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/88171>
- Bennett, T. (1988). The exhibitionary complex. *New Formations*, 4, Spring, 73-102. DOI: 10.21789/25007807.1449
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum*. Routledge.
- Bennett, T. (2005). Civic laboratories: Museums, cultural objecthood and the governance of the social. *Cultural studies*, 19(5), 521-547. DOI: 10.1080/09502380500365416
- Bennett, T. (2006). Exhibition, difference and the logic of culture. En I. Karp, C. A. Kratz, L. Szwaja, y T. Ybarra-Frausto (Ed.), *Museum Frictions: Public Cultures/Global Transformations* (pp. 46–69). Duke University Press. DOI: 10.1215/9780822388296-003

- Bernárdez, A. y López, N. (2019). Artivismo en redes sociales: análisis del discurso de las ilustradoras en la huelga de mujeres del 8 de marzo de 2018 en España. En Semova, D. J., Aladro Vico, E. y Sosa Sánchez, R. P. (eds.). *Entender el artivismo*. Peter Lang.
- Blanco, C., y de los Reyes, J. L. (2017). Introducción Universidad, museos y centros de enseñanza: un espacio educativo compartido. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, 40, 5-14.  
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7177>
- Bohan, C. (2017). Gender and Feminist Scholarship in Social Studies Research. *The Wiley Handbook of Social Studies* (pp. 227-253). John Wiley & Sons. 10.1002/9781118768747
- Borghi, B., y Dondarini, R. (2009). La Fiesta de la Historia. Experiencias relacionadas con la didáctica de la historia y el patrimonio. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, 107-118.
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. AltaMira.
- British Museum (s.f.). *Object Journeys*. Recuperado de <https://objectjourneys.britishmuseum.org/>
- Britzman, D. P. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En R. M. Mérida (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. (pp. 197-228). Icaria.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Visor Dis.
- Bryant, D., Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada People's History. *Canadian Journal of Education*, 29, 4, 1039-1064.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Como enseñar arte en la escuela*. Síntesis.

- Cameron, F. (2006). Beyond surface representations: museums, 'edgy' topics, civic responsibilities and modes of engagement. *Open museum journal*, 8, 1-34. Recuperado de <http://handle.uws.edu.au:8081/1959.7/34066>
- Cameron, F., y Kelly, L. (2010). *Hot Topics, Public Culture, Museums*. Cambridge Scholars Publishing. DOI: 10.1111/cura.12027
- Caride Gómez, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo Comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.
- Carmona, M.J. (1990). La moraga. En J.M. Morales y T. Sauret (Dir.). *Patrimonio artístico y monumental* (p. 285). Ayuntamiento de Málaga.
- Carr, D. (1986). Narrative and the Real World: An Argument for Continuity. *History and Theory*, 25 (2), 117-131.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32 (3), 290-312, DOI: 10.1080/07370008.2014.919298.
- Carretero, M., López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 79-83.
- Carretero, M., y Atorresi, A. (2008). Pensamiento narrativo. En Carretero, M. y Asensio, M. (Eds.) *Psicología del pensamiento* (pp. 269-289). Alianza.
- Carretero, M., y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford University Press.
- Cea, M. A. (1999). *Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Chaves, E. (2021a). La dramatización histórica como estrategia emocional para la concienciación contra la intolerancia religiosa en Educación para la Ciudadanía. Una experiencia con futuras/os maestras/os de Educación Primaria. En M. Massip, N. Monfort, y Santisteban, A. (2021). *El futur*

comença ara mateix. *L'ensenyament de les ciències socials per interpretar el món i actuar socialment* (pp. 367-374). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Chaves, E. (2021b). Los inicios de la investigación en Didáctica del Patrimonio en las universidades españolas. En B. Calderón (Ed.). (En prensa). *Educación patrimonial y ciudadanía en el siglo XXI: cómo comunicar-nos*. Tirant Lo Blanch. ISBN: 978-84-18155-27-7.
- Chaves, E. (2021c). Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria. En F.J. Sadio-Ramos M.A., Ortiz-Molina (Coords.). *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinares* (pp. 205-2010). Octaedro.
- Chaves, E., Martínez, V. (2021). La mirada docente desde la otredad: formando docentes en didáctica del patrimonio andalusí. *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research*. Thomson Reuters.
- Chaves, E., Triviño, L. (2021). La mecha prendida hacia la igualdad real: la identidad feminista de las futuras maestras de educación infantil en la era #Metoo. En J.C. Bel, J.C. Colomer, y N. de Alba (Eds.). (En prensa). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch. ISBN: 978-84-19071-08-8
- Chaves, E., y de Mateo, E. (2014). *Breve guía del Museo del Patrimonio Municipal*. Ayuntamiento de Málaga.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1992). Narrative and Story in Practice and Research. En D. Schön (Ed.). *Case Studies in and on Educational Practice* (pp. 258-281). Teachers' College Press.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1992). Narrative and Story in Practice and Research. En D. Schön (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice* (pp. 258-281). Teachers' College Press.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1994). «Personal Experience Methods». En N. K. Denzin, y Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories – Stories of Teachers – School Stories – Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clifford, J. (1997). Museums as contact zones. En J. Clifford, *Routes: Travel and translation in the late Twentieth Century* (pp. 188-219). Harvard University Press.

- Coffee, K. (2008). Cultural inclusion, exclusion and the formative roles of museums. *Museum Management and Curatorship*, 23:3, 261-279.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Colás, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 521-539.
- Colby, S. R. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3 (3), 60-78.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1994), The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En S. Hollingsworth, y H. Sockett (eds.). *Teacher Research and Educational Reform*. National Society for the Study of Education.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Consejería de Educación. (2008). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA (26/08/2008), 169, 17-53.
- Contreras, M.J. (2008). Práctica performativa e intercorporeidad. Sobre el contagio de los cuerpos en acción. *Apuntes*, 130, 148-162.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Cooper, H. (2014) (ed.). *Writing History, 7---11. Historical writing in different genres*. Routledge.
- Cortadella i Morral, J. (2011). Los grupos de Recreación Histórica (Historical Reenactment). En J. Vidal y B. Antela (Coords.). *La guerra en la Antigüedad desde el presente* (91-140). Libros Pórtico.

- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cózar, G. (2013). La recreación histórica en España. Definición, caracterización y perspectivas de aplicación. *Glyphos Revista de Arqueología*, 2, 6-28.
- Crimp, D. (1983). On the Museum's Ruins. En H. Foster (Ed.), *The Anti-Aesthetic* (pp. 43-56). Bay Press.
- Crocco, M. (2010). Teaching About Women in World History. *The Social Studies*, 102, 18-24. 10.1080/00377996.2011.532731.
- Crocco, M. (2018). Teaching gender and social studies in the #MeToo era. *Social Studies Journal*, 38 (1), 6-16.
- Crocco, M. S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik y C. Tyson (Ed.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 172-196). Routledge.
- Crocco, M. S. (2010) Teaching About Women in World History. *The Social Studies*, 102(1), 18-24
- Crocco, M. S. (Ed.). (2006). *Social Studies and the press: Keeping the beast at bay?* InFormation Age Publishers.
- Crocco, M.S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En E.W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.
- Crocco, M.S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. En W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp.175-182). Routledge Taylor and Francis Group.
- Cruz, M. (2002) (Ed.). *Hacia dónde va el pasado. El porvenir de la memoria en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Cuenca, J. M., y Domínguez, C. (2000). Un planteamiento socio-histórico para educación infantil. El patrimonio como fuente para el trabajo de contenidos temporales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 113-123. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/88406>
- De los Reyes, J. L. (2016). Museos y centros escolares: Entornos de aprendizaje compartido. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, (1), 80-96. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12151>

- De Paz, J. J. (2009). Recreating History at school. En A. C. Madeira y J. J. de Paz (Eds.). *Historical Recreation as an educational Project* (pp. 15-36). Centro de Formação Dr. Rui Grácio.
- De Paz, J. J. y Ferreras, M. (2010). La recreación histórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales: metodología, buenas prácticas y desarrollo profesional. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 525-533). Diputación de Zaragoza.
- Del Barco, M. (2010). La recreación histórica como medio para la divulgación de la historia. En F. Iñesta (Coord.), *La Divulgación de la Historia y otros estudios sobre Extremadura* (pp. 243-254). Sociedad Extremeña de Historia.
- Delgado Algarra, Emilio José (2014). *Educación para la ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su vinculación con las dimensiones de la memoria: estudio de caso en ESO*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- Delgado, J. M. y Gutierrez, J. (eds.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Delgado, M. (2016). *Ciudadanismo*. Catarata.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. DOI: 10.1177/146879410100100102
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D C Heath.
- Díaz Cabiale, L. M., De Andrés Díaz, J. R. (2018). Influencia de las cuatro iglesias fundacionales en la trama urbana de Málaga. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación* (13), pp. 117-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6794156.pdf>
- Díaz de Escovar, J. y Díaz Serrano, J. (15 de abril de 1926). El Pendón de la Ciudad. *Boletín Municipal de Málaga*, 14, 9-11.
- Díaz de Rábago, J. (1885/1989). *La industria de la pesca en Galicia. Estudio sociológico*. Fundación Pedro Barrie de la Maza.
- Dodd, J., y Sandell, R. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. University of Leicester.

- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Domínguez, J. (1987). La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años. En M.E.C., *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 231-246). Centro de Publicaciones del M.E.C.
- Domínguez, J. (2015). Evaluación del pensamiento histórico y conceptos metodológicos de la historia. En *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 35-64). Graó.
- Durbin, G., Morris, S., y Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.
- Egan, K. (1988). *Primary understanding*. Routledge and Kegan Paul.
- Egan, K. (1983). Accumulating History. *History and Theory*, 22 (4), 66-80.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Routledge.
- Egan, K. (1989). *Memory, Imagination, and Learning: Connected by the Story*. Phi Delta Kappan.
- Egan, K. (1989). Teaching as Story Telling. *Canadian Journal of Education. Revue canadienne de l'éducation*. 13. 10.2307/1494927.
- Egan, K., y Nadaner, D. (Eds.) (1988). *Imagination and education*. Teachers College Press
- El Mundo (18 de abril de 2017). *Málaga presenta su marca como capital de museos*. <https://www.elmundo.es/andalucia/2017/04/18/58f63b1446163f378b4575.html>
- Elliott, J. (1981). Action-Research: A Framework for Self-Evaluation in Schools. *Council Programme 2. Teacher-Pupil Interaction and the Quality of Learning Project*. Cambridge Institute of Education.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.
- Escarbajal de Haro, A., y Martínez de Miguel López, S. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la

animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 445–466. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160921>

Escribano, A., y Molina, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *CLIO. History and History teaching*, 41. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf>

Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

Éthier, M.A., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 61-74

Fernández Valencia, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis

Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 18, 5-24.

Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vera-Muñoz, M.I., Pérez i Pérez, D. (Coord.). *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>

Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 18, 5-24. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2898/2470>

Fernández, A. (2006). La construcción de identidad desde la perspectiva de Género. *Íber*, 47, 33-44. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/85937>

Fernández, A. (coord.) (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis

Fleming, D. (2013). Museums for social justice: managing organisational change. En R. Sandell, E., Nightingale (Eds.), *Museums, equality and social justice* (pp. 96-107). Routledge.

- Folgado, J., Hernández, J., y Campón, A. (2016). Eventos turísticos basados en ambientaciones y recreaciones históricas. Un análisis en Extremadura. *International Journal of Scientific Management Tourism*, 2 (3), 81-97.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de innovación educativa*, 208, 10-13
- Foster, S. J., y Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 1-7.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Tusquets.
- Foucault, M. (1967, 14 de marzo). De los espacios otros “Des espaces autres”, Conferencia dictada en el Cercle d'études architecturales. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n 5, octubre de 1984.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Ediciones Octaedro.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers
- Freire, P., y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Aurora.
- Freire, P., y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey
- Fülöp, E. y Lázsló, J. (2013). Emotional Processes in Elaborating a Historical Trauma in the Daily Press. En R. Cabecinhas y L. Abadia (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 46---60). Universidad Do Minho.
- Fundeu RAE (11 de febrero de 2020). *Edadismo, no edaísmo ni ageísmo*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/edadismo-no-edaismo-ni-ageismo/>
- Gadamer, H.G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Ed. Alfa.
- Gagné, N., y Roustan, M. (2019). French ambivalence towards the concept of 'Indigenous People': Museums and the Māori. *Anthropological Forum*, 29(2), 95-115. DOI: 10.1080/00664677.2019.1587591

- García Gómez, F. (2002). El siglo XVIII y el urbanismo ilustrado. En T. Sauret (Dir.), *Patrimonio cultural de Málaga y su provincia* (pp. 29-35). Vol. 4: Urbanismo, Arquitectura y Artes plásticas. Diputación Provincial de Málaga.
- García Hoz, V. (Coord.) (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Rialp.
- García, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- García, C.R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Coords.). *Desconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica.
- Gilbert, J. K. and Priest, M. (2001). What do Primary Students gain from discussion about exhibit? En S. Errington, S. M. Stocklmayer and B. Honeyman (Eds.), *Using museums to popularise science and technology* (pp. 117-130). Commonwealth Secretariat.
- Giroux, H. A. (2009). *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*,
- Giroux, H. A. (2012). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, & Public Education*. Peter Lang.
- Giroux, H. A., y Witkowski, L. (2011). *Education and the Public Sphere: Ideas of Radical Pedagogy*. Impuls.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H.A. (2006). Academic freedom under fire: The case for critical pedagogy. *College Literature*, 1-42. DOI: 10.1162/0011526053887310
- Giroux, H.A. (2011). *On Critical Pedagogy in series, Critical Pedagogy Today*. Bloomsbury.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company

- Gnecco C. (2015) Heritage in Multicultural Times. En E. Waterton, S. Watson (Eds), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research*. Palgrave Macmillan. DOI: [https://doi.org/10.1057/9781137293565\\_17](https://doi.org/10.1057/9781137293565_17)
- Golding, C. (2009). Making Sense. *Educational Philosophy and Theory*, 47(1). DOI: 10.1111/j.1469-5812.2009.00588.x
- Golding, V. (2019). Feminism and the politics of friendship in the activist museum. En R. Janes, R. Sandell (Eds.), *Museum Activism* (pp. 127-136). Routledge.
- Gómez C. J. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos histórico en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historia. Revista trimestral de historia*, pp. 162-177.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la escuela*, 34, 69-78.
- Gómez Saldivia, P. A. (2021). *Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 1-25.
- Gómez, D. (2021). Islamofobia: la construcción social de un prejuicio y su abordaje educativo. Revisión teórico-crítica y estado de la cuestión. *RES, Revista de Educación Social*, 32, Enero-Junio. Recuperado de <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/04/res-32-david.pdf>
- Gómez, V. (2 de diciembre de 2020). *Google confirma que Málaga es la ciudad de los museos*. *La Opinión de Málaga*. <https://www.laopiniondemalaga.es/cultura-espectaculos/2020/12/02/google-confirma-malaga-ciudad-museos-27333964.html>

- González Arévalo, R. (2005). Cautivos moros y judíos en Málaga en tiempo de los Reyes Católicos. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 27, 345-361.
- González Monfort, N. y Santisteban Fernández, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.
- González, N., Henríquez, H., Pagès, R.J., Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Avila, R. M., B. Borghi, I. Mattozzi (Ed.), *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*, Pàtron.
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., Santiesteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En J. Pagès, N. González (coord.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 145-157). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Greenblatt, S. (1991). *Marvelous Possessions: The Wonder of the New World*. University of Chicago Press.
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Gutiérrez, M., Mayordomo, T. (2019). Edadismo en la escuela. ¿Tienen estereotipos sobre la vejez los futuros docentes? *Revista Educación*, 43(2), 1-19. DOI: 10.15517/revedu.v43i2.32951
- Hahn, C. L. (1996). Gender and Political Learning. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 8-36. DOI: 10.1080/00933104.1996.10505767
- Harley, J. B. (2005). *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Tezontle.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Henríquez, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la didáctica de las ciencias sociales. En R. Batllori, E. Gómez, M. Oller y J. Pagès (Ed.). *De la teoria al aula. Formació del professorat i ensenyament de les*

*Ciències Socials* (pp. 238-248). Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.

Henríquez, R. y Ruíz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing, *Linguistics and Education*, 25, 145-167.

Hetherington, K. (2015). Foucault and the Museum. En A. Witcomb, K. Message, *The International Handbooks of Museum Studies* (pp. 35-36). Wiley-Blackwell.

Hill Collins, P. (1991) *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

Hill Collins, P., y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.

Hooks, B. (1992). Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics. *Hypatia*, 7(2), 177-187. Recuperado de <https://journals.msvu.ca/index.php/atlantia/article/view/4202/3446>

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1989). The museum in a disciplinary society. En S. Pearce (Ed.), *Museum studies in material culture* (pp. 61-72). Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. Routledge

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and their visitors*. Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Routledge.

Hoyuelos, A. (2013). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.

Huerta, R. (2010), *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Publicaciones de la Universidad de Valencia. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/2535/2084>

Huerta, R. (2011). Maestros, Museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72.

Huertas Mamely, A. (2001). Girolamo Francesco María Mazzuola, Il Parmigianino. Desposorios místicos de Santa Margarita. En Sauret, T.

*Pasado y presente en el Patrimonio artístico municipal. 1881-2001* (p.77).  
Ayuntamiento de Málaga.

Huete, L. (13 de noviembre de 2021). Viaje al infierno del trabajo infantil. 160 millones de niños explotados. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/eps/2021-11-13/160-millones-de-pequenos-obreros.html>

Hughes, C. (1998). *Museum Theatre: Communicating with Visitors Through Drama*. Heinemann Drama.

Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., Vicent, N., y Gillate, I. (2014). Educación y patrimonio: Análisis de la oferta educativa de museos para la formación de la ciudadanía en la etapa 0-6 en España. *Museologia e Patrimônio. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, 7(2), 3-14. Recuperado de <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/issue/view/20>

Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Rev. Estudios-LMI*, 17, 441-454.

Jackson, A., y Kidd, J. (2008) (Ed.). *Performing heritage. Research, practice and innovation in museum theatre and live interpretation*. Manchester University Press.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. *Review of Educational Research*, 57 (1), 1–50. DOI: 10.2307/1170355

Jara, M. A. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Jiménez, L. y Rojo, M. C. (2014). Recreación histórica y didáctica. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 35-43.

Kemmis, J. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Leartes.

Kerr David y Huddleston, Ted (Ed.) (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. European Union. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>

- Klein, O. (2013). The Lay Historian: How Ordinary People Think About History. En R. Cabecinhas y L. Abadia (Eds). *Narratives and Social Memory. Theoretical and methodological approaches* (pp. 25---45). Universidad Do Minho.
- Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?" The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education*, 34 (1), 34-57.
- La Vanguardia (24 de octubre de 2016). *El Prado dedica su primera exposición a una mujer pintora, Clara Peeters*.  
<https://www.lavanguardia.com/cultura/20161024/411275237742/el-prado-primera-exposicion-mujer-clara-peeters.html>
- LAB RTVE.es (2021). *Las cifras de la violencia de género*. Recuperado de <https://lab.rtve.es/mil-mujeres-asesinadas/datos/>
- Lara, A., y Enciso, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), 101-120. DOI: 10.5565/rev/athenead/v13n3.1060
- Lara, M. P. (19 de mayo de 2013). El escudo de la ciudad de Málaga. *La Opinión de Málaga*.
- Larouche, M.-C. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (4). 20-41. DOI 10.17398/2531-0968.04.20
- László, J. (2008). *The Science of Stories: An Introduction to Narrative Psychology*. Routledge.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 370-394). La Muralla.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. En M. S. Donovan y J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). National Academies Press.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas y Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York University Press.

- Lee, P., Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En O.L. Davis, E.A. Yeager, S.J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Rowman y Littlefield.
- Lee, P., Dickinson, A. y Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J.F. Voss (Coords.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Amorrortu.
- Lee, P.J., Dickinson, A.K., y Ashby, R. (1996a). Researching children's ideas about history. En J.F. Voss and M. Carretero (Eds), *International review of history education: Learning and reasoning in history, vol. 2*. Woburn Press.
- Lee, P.J., Dickinson, A.K., y Ashby, R. (1996b). Progression in children's ideas about history. En M. Hughes (Ed.), *Progression in learning*. Multilingual Matters.
- Lee, P.J., Dickinson, A.K., y Ashby, R. (1996c). Research carried out by Project CHATA (Concepts of history and teaching approaches), funded by the Economic and Social Research Council, 1991-1996.
- Lee, P.J., Dickinson, A.K., y Ashby, R. (1997). "Just another emperor": Understanding action in the past. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 233-244.
- Legardez, A., y Simonneaux, L. (Eds.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives*. ESF.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. En J. P. Frois (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. Oxford University Press.
- Lesh, B. (2011). "Why Won't You Just Tell Us the Answer?" *Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Stenhouse Publishers, ISBN 978-157110-812-8.
- Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 13-16.
- Levstik, L. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice. En L. S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 50- 64). Routledge.
- Levstik, L. S. y K. C. Barton (1997). *Doing History. Envestigating With Children in Elementary and Middlle Schools*, Lawrence Erlbaum.

- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Liu, J. H., Paez, D., Hanke, K., Rosa, A., Hilton, D. J., Sibley, C. G., Cabecinhas, R., Zaromb, F., Garber, I. E., Leong, C., Moloney, G., Valchev, V., Gastardo-Conaco, C., Huang, L., Quek, A., Techio, E., Sen, R., van Osch, Y., Muluk, H., Wagner, W., Wang, F., Khan, S., Licata, L., Klein, O., László, J., Fulop, M., Cheung, J. C., Yue, X., Ben Youssef, S., Kim, U., Park, Y., Puch-Bouwman, J., Hassall, K., Adair, J., Unik, L., Spini, D., Henchoz, K., Bohm, G., Selart, M., Erb, P., Felicitas Toben, D., Leone, G., Mastrovito, T., Atsumi, T. & Suwa, K. (2009). Representing World History in the 21st Century: The Impact of 9/11, the Iraq War, and the Nation-State on Dynamics of Collective Remembering. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 667-692. DOI: 10.1177/0022022109335557
- Liu, J.H. y László, J. (2007). A narrative theory of history and identity: Social identity, social representations, society and the individual. En G. Moloney y I. Walker (Eds.) *Social representations and identity: Content, process and power* (pp. 85-107). Palgrave Macmillan
- Llonch Molina, N., Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 7, 111-124. DOI: 10.6018/pantarei/2016/7
- López Facal, R. Santidrián Arias, V.M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López, C., Carretero, M., y Rodríguez-Moneo, M<sup>a</sup> (2015). Conquest o reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24, 252-285
- Lorde, A. (1980). Edad, raza, clase y sexo: las mujeres redefinen la diferencia. En A. Lorde, *La hermana, la extranjera* (pp. 121-135). Horas y Horas.
- Luke, T. W. (2002). *Museum Politics*. University of Minnesota Press.
- Lumb, C., & Sutherland, L. (2009). Teaching Controversial Issues Using Museums: Experiences and Case Studies from The Manchester Museum, United Kingdom. *International Journal of Learning*, 16(8), 169–175. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v16i08/46492
- Lyotard, J. F. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa.

- Maldonado, J. E., (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencias de la Historia de las Mujeres. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS. ISBN 978-84-8198-946-5.
- Marolla, J. (2019). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su Historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21.
- Márquez, M. J., Cortés, P., Leite, A. y Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Marquez, M.J., Cortes, P., Leite, A.E., Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Octaedro.
- Marrades, L. (2016). La programación educativa infantil en los museos de Bellas Artes españoles. *ARTSEDUCA*, 14, 28-51. Recuperado de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2134>
- Martínez-Enamorado, V. (2016). Reseña a la obra de Alejandro García Sanjuán, La conquista islámica de la península Ibérica y la tergiversación del pasado. Del catastrofismo al negacionismo. *Albahri. Revista Independiente de Estudios Históricos*, 2, 175-227.
- Martínez-Enamorado, V. (2017). *Málaga, ciudad del saber*. Museo del Patrimonio Municipal. Ayuntamiento de Málaga.
- Martínez-Enamorado, V. y López-García, E. (2 octubre 2013). Nada que celebrar. *Diario Sur*.
- McAdams, D. P. (2006). The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 11-18.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

- McHugh, M. C., y Cosgrove, L. (2004). Feminist research methods: Studying women and gender. En M. A. Paludi (Ed.), *Praeger guide to the psychology of gender* (pp. 155-182). Praeger.
- McNiff, J., y Whitehead, A. J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. Routledge.
- Medina Conde, C. (1792). *Conversaciones históricas malagueñas*, Tm. III, pp. 220-221.
- Melo, M. C. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes*. Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2004). A conquista de Lisboa; A compreensão da crónica de Osberno. En M. C. Melo, J. M. Lopes (Org.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 131-152). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. En *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp. 1106-1118). Instituto de Educação e Psicologia (CIEd).
- Melo, M. C. (2007). E Michelângelo criou o homem: um estudo sobre a compreensão e interpretação visual na aula de História. *Espaço Pedagógico. Práticas Pedagógicas*, 14 (1), 132-147.
- Melo, M. C. (2008). O triunfo do olhar sobre o «Triunfo da Morte» de Bruegel. En M. C. Melo (Org.). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* (pp. 19-41). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Melo, M. C. (2009). *O Conhecimento (Tácito) histórico. Polifonia de alunos e professores*. Universidad de Minho.
- Melo, M. C., y Durães, M. (2004). A leitura de romances e a aprendizagem da História Contemporânea. En M. C. Melo, J. M. Lopes (Org.). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (pp. 59-79). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2018). *Glosario de términos sobre diversidad afectivo sexual*.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado (REIFOP)*, 15(1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/166/1700>
- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149–174. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921>
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado (REIFOP)*, 15(1), 81-90. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/166/1700>
- Molina Puche, S. (2011). Las salidas escolares para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria: análisis de su uso en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 79-86. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/87311>
- Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Mora, G. y Ortiz, P. (2013). La enseñanza del “tiempo histórico”: problemas y propuestas didácticas. *História & Ensino*, 19 (1) 7-25.
- Morris, R. V. (2001). How Teachers Can Conduct Historical Reenactments in Their Own Schools. *Childhood Education*, 77(4), 196-203. DOI: 10.1080/00094056.2001.10522164
- Motos. T. y Tejedó, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. La Avispa.
- Muñoz Corbalán, J. M. (2015). El dibujante ingeniero hacia la universalidad de la dualidad arte/técnica en la cartografía militar del siglo XVIII. *Quintana. Revista de Estudios do Departamento de Historia da Arte*, 14, pp. 59-79.
- Muñoz, L. (2013). El trabajo infantil en las industrias pesqueras de España, 1850-1936 (pp. 117-152). En J. M. Borrás (Ed.). *El trabajo infantil en España (1750-1950)*. Universitat de Barcelona.

- Museo del Prado (s.f.). *La Colección. Obras maestras*. Recuperado de <https://www.museodelprado.es/coleccion>
- Naciones Unidas (2011). Resolución aprobada por la Asamblea General. 66 / 17. *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf>
- Naciones Unidas (2015). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización. Asamblea General Documentos Oficiales Septuagésimo período de sesiones, Suplemento núm. 1*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/70/1>
- Narvaz, M., y Koller, S. (2006). Metodologías feministas e estudios de género: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 647-654.
- Nielsen, K. (2017). Museum communication and storytelling: articulating understandings within the museum structure. *Museum Management and Curatorship*, 32 (5), 440-445.
- Noack, K. (2011). La construcción de la diferencia en la zona de contacto: interrogantes al respecto de la etnicidad. En L. Jüssen, N. Castro, S. Albiez, E. Youkhana (Eds.), *Etnicidad, ciudadanía y pertenencia: prácticas, teoría y dimensiones espaciales* (pp. 35-64). Vervuert.
- Noain, M. J. (2012). Dies Oiassonis: una propuesta de recreación histórica desde el Museo Romano Oiasso de Irun. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 10, 60-69. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313524>
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* 44, 13-25. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a02.pdf>
- Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género (21 de diciembre de 2021). *Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y doméstica en el ámbito de la pareja o expareja en 2020*. Recuperado de <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica-y-de-genero/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-violencia-de-genero-y-domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-expareja-en-2020>

- Ocampo, A. G., y Híjar-Chiapa, M. A. (2020). Museums as Critical Spaces for Alterity in a Post-Truth World. En M. Gudonis, B. T. Jones, H. Rousso (Eds.), *History in a Post-Truth World* (pp. 251-265). Routledge.
- Oesterreich, H. (2002). "Outing" Social Justice: Transforming Civic Education within the Challenges of Heteronormativity, Heterosexism, and Homophobia. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 287-301. Recuperado de <https://digital.lib.usf.edu/SFS0024304/00105>
- Oestreicher, L. (1993). Museum theatre: The beginnings of a natural alliance. *Museum Theatre Journal*, 15, September.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García-Santa María (Coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 123-131). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Olmedo Checa, M. (1990). Lectura cartográfica de cuatro siglos de historia. En J.M. Morales y T. Sauret (Dir.). *Patrimonio artístico y monumental* (p. 250). Ayuntamiento de Málaga.
- Olmedo Checa, M. (2004). Joseph Carrión de Mula. *Péndulo: Revista de Ingeniería y Humanidades*, 16, 196-210.
- Onieva, J. L. (2015). *La dramatización como recurso educativo. Estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- ORDEN de 17 de marzo de 2015 [Junta de Andalucía]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. BOJA número 60 del 27 de marzo de 2015.
- Orellana, J. (2005). La importancia de la visita a un museo. En *XII Jornada de reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (pp.172-174). Universidad de Palermo.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Informe mundial sobre el edadismo*, <https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>
- Ortega, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Director: Joan Pagès Blanch. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/457981>

- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 102-117.  
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Ortega, D., Marolla, J. M., y Heras, D. H. (2021). Social invisibility and socio cultural construction of gender in historical narratives of Chilean high school students. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 1023-1037.  
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.1023>
- Ortega, D., Pagès, J. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: Representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo, y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural, *Revista Española de Pedagogía*, 71 (256), 401-421.
- Ortega, P. (27 de diciembre de 2018). Laura Luelmo, cronología de un crimen. *El País*. Recuperado de  
[https://elpais.com/sociedad/2018/12/26/actualidad/1545820102\\_840732.html](https://elpais.com/sociedad/2018/12/26/actualidad/1545820102_840732.html)
- Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J., Hernández, M. A. y Gárate, A. (2014). *Educación en la alteridad*. Editum - REDIPE.
- O'Toole, J. (1976), *Theatre in Education: New Objectives for Theatre, New Techniques in Education*. Unibooks.
- Owens, Craig (1985/2006). "El discurso de los otros: las feministas y el posmodernismo" En H. Foster (Ed.). *La posmodernidad*. Ediciones Kairós.
- Packwood, D. A., y Sikes. P. (1996). Adopting a Postmodern Approach to Research. *Qualitative Studies in Education*, 9(3), 335-345.
- Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En V. D. Almazán y J.P. Lorente (Eds.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 51-70). Pressas universitarias de Zaragoza.
- Paez, D., y Liu, J.H. (2011). Collective memory of conflicts. En D. Bar-Tal (Ed.) *Intergroup conflicts and their Resolution: Social Psychological Perspectives* (pp. 105-124). Psychology Press.

- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, APEHUN.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. DOI: 10.17398/2531-0968.05.5
- Pagès, J. y Ortega, D. (2016). Deconstruyendo la alteridad femenina en la enseñanza de la historia escolar: representaciones sociales del profesorado de educación primaria en formación. En C. R. García Ruíz, A. Arroyo Doeste y B. Andreu Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 184-193) AUPDCS, Universidad de Las Palmas y Entinema.
- Pagès, J. y Ortega, D. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes en Educación Primaria. En E. López Torres, C.R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Ediciones Universidad de Valladolid-AUPDCS.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008) Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. M. A Jara (Coord.): *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Educo.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1994). *Democràcia i participació*, Eumo.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999) La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 187-207). Díada.
- Parekh, B. (2006). Hate Speech. *Progressive Review*, 12 (4). 213-223.  
<https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x>
- Pazos Bernal, M.A. (1981). *Picasso y Málaga*. Ministerio de Cultura. Subdirección General de Museos.
- Pearce, S. (2003). Collectors Expressions of Self and Other: Collectors Expressions of Self and Other. *Museum Anthropology*. 26, 79-80. DOI: 10.1525/MUA.2003.26.1.79
- Pearce, S. M. (1992). *Museums, Objects and Collections: A Cultural Study*. Leicester University Press
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.

- Pedregal, A. (2000). Las mártires cristianas: género, violencia y dominación del cuerpo femenino. *Studia Historica. Historia Antigua*, 18, 277-294.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez Miranda, I. y Sánchez Blanco, L. (2013). Historia de la infancia, el pasado del futuro. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 33-37. <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/137/128>.
- Pérez Sánchez, A. E. (18 de noviembre de 1983), La cara oculta del Museo del Prado. *El País*. [https://elpais.com/diario/1983/11/18/cultura/437958001\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1983/11/18/cultura/437958001_850215.html)
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1). Wiley.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea ediciones.
- Pinochet Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la Historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Investigación Didáctica*, 15, pp. 49-59. DOI: 10.1344/ECCSS2016.15.5.
- Pinochet Pinochet, S. y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 374- 393. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004.
- Pinochet, S. (2014). La enseñanza de la Historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela. En J. Pagès, A. Santisteban (Coord.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 715-724), 2, AUPDCS.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.

- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Ed.), *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-34). Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011b). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Graó.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33–40.
- Prieto, J. A.; Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- Ramírez Goicoechea, E. (2009). *Evolución, Cultura y Complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Ed. Universitaria Ramón Areces.
- Raposo, P. (2008). Performando cultura: recreaciones históricas e interpretaciones patrimoniales. En X. Pereiro, S. Prado, H. Takenaka (Coord.) *Patrimonios culturales: educación e interpretación: cruzando límites y produciendo alternativas* (pp. 75-92). Ankulegi.
- Reichardt, C. S., y Cook, T. D. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa. *Enfermería Clínica*, 6 (5), 213-224.
- Reynoso, E. (2013). Los museos de ciencia en la sociedad de la información y el conocimiento. En C. Aguirre (Ed.). *El Museo y la Escuela, conversaciones de complemento* (pp. 23-37). Parque Explora.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Ríos, M. F. (2011). *La Reconquista una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Marcial Pons.
- Rivas, J. I. (2020). Una investigación "otra", para una educación "otra", para una sociedad "otra". *Hegoa*, 9, 26-27.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9495

- Robinson, K. (1980). *Exploring Theatre and Education*. Heinemann.
- Roper, B., y Davis, D. (2000). Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*, 5(2), 217-233. DOI: 10.1080/713692878
- Rousseau, Jean-Jacques (2002). *Emilio*. RBA. Primera edición de 1762.
- RTVE.es/Europa Press (11 de mayo de 2021). El Museo Reina Sofía presenta la "remodelación total" de su colección con un 70% de obras nuevas. RTVE. <https://www.rtve.es/noticias/20210511/museo-reina-sofia-presenta-remodelacion-total-su-coleccion/2089582.shtml>
- Rufer, M. (2018). La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales. *A contracorriente: una revista de estudios latinoamericanos*, 15 (2), 149-166. Recuperado de <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/articloe/view/1737/3104>
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Theoretical Frameworks*. University of British Columbia.
- Rüssen, J. (2005), *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn.
- Sabartés, L. (1953). *Picasso. Retratos y recuerdos*. Aforidio Aguado.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Tesis doctoral. Universitat de València
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2014). El pensamiento histórico de futuros maestros de Educación Primaria: retos para una educación histórica. En Alonso, J. I.; Gómez, C. J. e Izquierdo, T. (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Retos y propuestas* (pp. 99---115). Editum.
- Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigar pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175–190. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>

- Salmerón, J.A., Martínez De Miguel, S., y Moreno, P. (2021). La percepción de la vejez en el alumnado de educación social. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-14. DOI: 10.32457/ejhr.v7i1.1397
- Sánchez-López, J.A. (1990). Desposorios místicos de Santa Margarita. En J.M. Morales y T. Sauret (Dir.). *Patrimonio artístico y monumental* (pp. 273-274). Ayuntamiento de Málaga.
- Sanchidrián, C., y Martín, F. (2009). Protección y reeducación de la infancia abandonada: la Casa de la Misericordia de Málaga (1862-1936). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 123-137.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28818>
- Sandell, R. (2003). *Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance*. Routledge.
- Sandell, R. (2007). *Museums, Prejudice and the Reframing of Difference*. Routledge.
- Sandell, R. y Nightingale, E. (2012) *Museums, Equality and Social Justice*. Routledge.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2008). *Museo local. La cenicienta de la cultura*. Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R.M. Ávila, P. Rivero, P. Domínguez (Ed.) *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128), AUPDCS-UNIZAR.
- Santisteban, A. (2006). Une proposition conceptuelle pour la recherche et l'enseignement du temps historique. *Le Cartable de Clio*, 6, GDH.
- Santisteban, A. (2010). "La formación en competencias de pensamiento histórico." *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 14.
- Santisteban, A., Tosar, B., Izquierdo, A., Llusà, J., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (coords.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Sauret, T. (1990). La pintura. Historia de una colección. Política y mecenazgo. En J.M. Morales y T. Sauret (Dir.). *Patrimonio artístico y monumental* (p. 179-214). Ayuntamiento de Málaga.
- Sauret, T. (2002). La moraga. En T. Sauret, *Patrimonio Cultural de Málaga y su Provincia* (p. 344-345). Diputación Provincial de Málaga.
- Sauret, T. (2007). *Breve guía del Museo del Patrimonio Municipal*. Ayuntamiento de Málaga.
- Sauret, T. (2007). *Política cultural y coleccionismo municipal*. Ayuntamiento de Málaga.
- Save the Children. (s.f.). Explotación infantil en el mundo: nuestro trabajo. *Save the Children*. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/pobreza-infantil/pobreza-y-explotacion-infantil>
- Schiff, B. (2007). The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. En M. Bamberg (Ed.). *Narratives. State of the Art* (pp 27-36). John Benjamins Publishing.
- Sebares, G. (2017). Recreación histórica y educación. El caso de Tarragona como gran espacio patrimonial. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 66-71.
- Segall, A., Heilman, E., Cherryholmes, C. H. (Ed.). *Social Studies. The Newt Generation. Re-searching in the Postmodern*. Peter Lang Publishing.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. En D. R. Olson, y N. Torrance (Dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783), Blackwell Publishers Ltd.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the study of historical consciousness, University of British Columbia.
- Seixas, P. (2015). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 1-13. DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave McMillan.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto University Press.

- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Serota, N. (2009). Museums and young people: Where are we now? En K. Bellamy y C. Oppenheim (Eds.). *Learning to live. Museums, young people and education* (pp. 21-29). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Shelton, A. (2006). Museums and displays. En C. Tilley, W. Keane, S. Küchler, M. Rowlands, P. Spyer (Eds.), *Handbook of Material Culture* (pp. 480-499). Sage.
- Shemilt, D. (1984). "Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En A. Dickinson, P. Lee, y P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39-84), Heinemann Educational Books.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Slavicek, M. (8 de febrero de 2021). "Les militants woke s'inscrivent dans une histoire longue de mobilisation politique de la jeunesse". *Le Monde*. Recuperado de [https://www.lemonde.fr/international/article/2021/02/08/les-militants-woke-s-inscrivent-dans-une-histoire-longue-de-mobilisation-politique-de-la-jeunesse\\_6069230\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2021/02/08/les-militants-woke-s-inscrivent-dans-une-histoire-longue-de-mobilisation-politique-de-la-jeunesse_6069230_3210.html)
- Somers, J. (1996). *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. Captus Press.
- Soren, B. J. (2009). Museum Experiences that Change Visitors. *Museum Management and Curatorship* 24 (3), 233–251. DOI: 10.1080/09647770903073060
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Subirats, M. (Coord.) (1991). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- Talburt, S y Steinberg, S. R. (eds.) (2005). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Graó.
- Tejerina, M.I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI de España.
- The Louvre (s.f.). *The Louvre's Masterpieces*. Recuperado de <https://www.louvre.fr/en/explore/visitor-trails/the-louvre-s-masterpieces>

- The National Gallery (s.f.). *Highlights from the collection*. Recuperado de <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/must-sees>
- Tolia-Kelly, D.P. (2016). Race and affect at the museum: the museum as a theatre of pain. En E. Waterton, D.P. Tolia-Kelly y S. Watson, (Eds.), *Heritage, Affect and Emotion: Politics, practices and infrastructures* (pp. 23-37). Routledge.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero y J. Voss (Coord.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120) Amorrortu Editores.
- Törnquist-Plewa, B., Kowalski, K., y Duraj, L. P. (2019). *Narrating Otherness in Poland and Sweden: European Heritage as a Discourse of Inclusion and Exclusion*. Peter Lang.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Triviño, L. (2015). Las mujeres también pintaban. Recursos para visibilizar otras historias del arte. En A. M. Hernández, C.R. García, y J.L. de la Montaña (Ed.) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 333-343). AUPDCS. Universidad de Extremadura.
- Triviño, L. (2016). La pintora «Anselma», Alejandrina de Gessler y Shaw (Cádiz, 1831-París, 1907) como escritora: su Autobiografía Recuerdos de Cádiz y Puerto Real (1841-1850). *Revista de Literatura*, 78, 425-444.
- Triviño, L. (2018). La Cámara de las Maravillas de Mark Ryden: formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación estética, cultura popular y literacidad crítica. *Enseñanza & Teaching*, 36 (1), 223-248.
- Triviño, L. (2019). Utopia, historical thought and multimodality for the media empowerment of the pre-service trainee history teachers. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 40, 129-140.
- Triviño, L. (2020). *Literacidad Crítica Feminista para la Educación Ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Málaga.

- Triviño, L. (2020). *Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Triviño, L. (2021). ¿Cómo enseñar y aprender biografías desde una perspectiva de género? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 103, 34-38.
- Triviño, L. Chaves, E. (2020). Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado? *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 82-96. DOI: 10.17398/2531-0968.07.82
- Triviño, L. y Vaquero, C. (2019). Didáctica de la Eutopía. De la caverna global a las aldeas glocales. En D.J. Semova, E. Aladro y R. Sosa (Eds.). *Entender el activismo* (pp. 45-70). Peter Lang.
- Triviño, L., Alejo, L., Chaves, E. (2021). @docentesvs covid19 como herramienta educativa para la formación del futuro profesorado durante el estado de alarma. En F. D. Guillén, M. Gómez, T. Linde, E. Sánchez (Coord.). *Procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores mediados por tecnología* (pp. 255-266). Octaedro.
- Triviño, L., Chaves, E. (2021a). Del currículum oculto al currículum crítico igualitario en Ciencias Sociales: resultados del proyecto Clara Peeters y sus otras historias (2015-2020). En B. Calderón (Ed.). (En prensa). *Educación patrimonial y ciudadanía en el siglo XXI: cómo comunicar-nos*. Tirant Lo Blanch. ISBN: 978-84-18155-27-7.
- Triviño, L., Chaves, E. (2021b). El proyecto hispano-luso *Mona Lisa smiles at our students*. Literacidad crítica y empatía cultural en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. En B. Calderón (Ed.). *Cultura visual, música y medios de comunicación: Educación y valoración del patrimonio desde la democracia*. Tirant Lo Blanch.
- Triviño, L., Chaves, E. (2021c). La dimensión educativa del *produsage* juvenil en redes sociales para la sensibilización sobre la violencia machista. En T. Vera, I. Postigo, y R. de Frutos (en prensa). *Género, violencias y redes sociales*. Peter Lang.
- Triviño, L., Chaves, E. (2021d). Los problemas sociales relevantes a través del doble proceso literacidad crítica-práctica performativa en formación inicial de maestras y maestros. En Bel, J.C., Colomer, J.C., y de Alba, N. (Eds.). (En prensa). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas*

*educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch. ISBN: 978-84-19071-08-8

Triviño, L., Chaves, E. (2021e). ObservaTube para Docentes. Observatorio de cultura *mainstream* para la alfabetización ético-social desde el *artivismo* didáctico feminista en la formación inicial del profesorado. En A. Bernárdez y G. Padilla (2021). *Deshaciendo nudos en el Social Media*. Tirant Lo Blanch.

Triviño, L., Chaves, E., Alejo, L. (2021). The Figure of the Teacher-Prosumer for the Development of an Innovative, Sustainable, and Committed Education in Times of COVID-19. *Sustainability* 13 (3).  
<https://doi.org/10.3390/su13031128>

Triviño, L., Chaves, E., Lucas, L. (2019). ¿Hacia un currículum de la *Herstory* del Arte? *Clío: History and History Teaching*, 45, 65-82.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En J. Pagès, A. Santisteban (Coords.). *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciènces socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.

UN WOMEN (24 de noviembre de 2021). *Measuring the shadow pandemic: Violence against women during COVID-19*. Recuperado de  
<https://data.unwomen.org/publications/vaw-rga>

Unamuno, M. de (1905). *En torno al casticismo*. Alianza Editorial.

Valls, R., Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 89-105.

Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110. 10.1007/s10648-007-9056-1.

VanSledright, B. (2004). What does it mean to think historically and how do yoy do to teach it? *Social Studies* 68(3), 230-233.

VanSledright, B. A. (2002). En *Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*. Teacher College Press.

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. Routledge.

- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Ennovation Design for New Standards*. Routledge.
- Varutti, M. (2018). Gradients of Alterity: Museums and the negotiation of cultural difference in contemporary Norway. En S. Watson, A. J. Barnes, K. (Eds.), *Bunning a Museum Studies Approach to Heritage* (pp. 527-542). Routledge.
- Vicente, A. (18 de junio de 2018). Beyoncé y Jay-Z sorprenden con un vídeo grabado en el Louvre. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2018/06/17/actualidad/1529231079\\_870495.html](https://elpais.com/cultura/2018/06/17/actualidad/1529231079_870495.html)
- Vilar, P. (1996). *Pensar históricamente*. Editorial Crítica.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, R. Grosfoguel. (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la Educación Primaria*. Morata.
- Weil, S. (1990). *Rethinking the Museum and other Meditations*. Smithsonian Institution Press.
- Werry, M. (2020). Decolonising theatre history: Ontological alterity, acting objects, and what Theatre Studies can learn from museums. En T. C. Davis, P. W. Marx, L. Cabranes-Grant, P. Drábek, R. Henke, O. Johnson, H. Roms, L. Son, M. Werry (Eds.), *The Routledge Companion to Theatre and Performance Historiography* (pp. 206-226). Routledge.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). University of Toronto Press.
- Whitehead, J. (1995). How do we improve research based professionalism in education. A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15 (1), 3-17.
- Wilkinson, S. (1998). Feminist research: Focus groups in feminist research: Power, interaction and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.

- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., Smith, M., y Breakstone, J. (2012). New Directions in Assessment: Using Library of Congress Sources to Assess Historical Understanding. *Social Education*, 76(6), 290-293.
- Witcomb, A. (1998). On the Side of the Object: An Alternative Approach to Debates about Ideas, Objects and Museums. *Museum Management and Curatorship*, 16(4), 383–99. DOI: 10.1080/09647779700501604
- Witcomb, A. (2003). *Re-imagining the Museum: Beyond the Mausoleum*. Routledge.
- Witcomb, A. (2013). Understanding the Role of Affect in Producing a Critical Pedagogy for History Museums. *Museum Management and Curatorship*, 28(3), 255–271. DOI: 10.1080/09647775.2013.807998
- Witcomb, A. (2015). Thinking about Others through Museums and Heritage. En E. Waterton, S. Watson (Eds.), *Palgrave handbook of contemporary heritage research*. Palgrave Macmillan.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), 354-380. DOI: 10.1080/00933104.2002.10473201
- Wrightson, K. R. (2017). The limits of recognition: The Spirit Sings, Canadian museums and the colonial politics of recognition. *Museum Anthropology*, 40(1), 36-51. DOI: 10.1111/muan.12129
- Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T. y Morris, J. W. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13 (1), 8-24.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

# ANEXOS



## GUIÓN<sup>10</sup>

### “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”

[Una maestra (Elena) y un detective (Lumbreras) son el hilo conductor de la trama. Deben investigar sobre el significado del escudo de Málaga. El detective es un personaje algo torpe que interactúa con los y las escolares. La maestra ejerce de narradora de la historia de Málaga.

Aparece el detective con aspecto preocupado.]

-Detective: Ay, ay, ay... ay, qué problema, qué problemón!! Esto no tiene sentido, no tiene ni pies ni cabeza. [Observa el cofre por todos sus lados desesperadamente] Tengo un encargo. Me piden que resuelva este misterio: “el misterio del escudo olvidado”, y yo no entiendo nada de nada. Por favor, ¡¡necesito ayuda!! Eh... vosotros me podríais ayudar un poco, ¿no? Seguro que con vuestra ayuda lo resuelvo. Y además, se me está ocurriendo una grandísima idea, vamos a hablar con Elena, una amiga mía que es maestra, muy inteligente, lee montones de libros y sabe de todo, de todo, de todo. Sí, seguro que ella nos echa una mano.

[Elena aparece leyendo un libro mientras camina, y se tropiezan]

-Detective: Elena, ¡¡justo iba a verte!

-Elena: Detective Lumbreras, ¿otra vez? Esta semana te he ayudado a recuperar tu contraseña del Instagram, y también a recordar dónde habías aparcado el coche ¡y estaba en la puerta de tu casa! Ah! No vendrás a pedirme otra vez que te llame porque no encuentras tu móvil, ¿no? ¡¡¡Que la última vez me lo pediste por WhatsApp, hombre!!!

-Detective: Nooo, no, no, qué va, que va, que va... eso son cosillas sin importancia, esto es un tema importante de verdad. ¡¡Tengo un encargo profesional!! Ya sabes que soy un detective muy solicitado. Me llaman para los casos

---

<sup>10</sup> En tipografía regular: Dramatización. En tipografía cursiva: Letras de las canciones.

más difíciles de resolver. Por algo el manual del perfecto detective lo escribí yo, ¡je, je! Pues este es el caso: “el misterio del escudo olvidado”, y esto es todo lo que tengo para resolverlo. [Muestra el cofre]

-Elena: Ay, no me digas, ¡qué ilusión! Un encargo complicado, ¡me encantan los retos! Pero tú tranquilo Detective, ¡no puede ser tan difícil! Déjame ver... mmm... yo ya sé lo que es esto.

-Detective: ¿Yaaa? ¿Qué os he dicho? [Dirigiéndose al alumnado de Primaria]

-Elena: ¡¡E-le-men-tal!! Lo que tenéis ahí son pistas. Solo hay que buscar en la historia para encontrar el significado, todo tiene un sentido. Y lo más importante de todo, hay que saber mirar más allá de lo que vemos.

-Detective: Ya, ya, me imagino que tiene un sentido pero aun no lo veo... ¿y vosotros? [Al alumnado de Primaria]

-Elena: Tranquilidad, tranquilidad, que yo os voy a ayudar. Os voy a contar una historia y veréis que está todo conectado. Escuchad muy bien y estad muy atentos para que no se os escape ninguna pista:

Hace casi 3.000 años, 2.800 para ser exactos, los fenicios, un pueblo de expertos navegantes y mercaderes, llegó a nuestras costas en sus barcos, las jábegas, buscando un lugar donde enraizar, es decir, echar raíces, y fundaron la ciudad de Malaka. Gobernaban el mar Mediterráneo, eran los navegantes más hábiles y audaces de su época. Sus navíos eran la envidia de todos sus rivales. Venían de la ciudad de Tiro, en Cartago, otro lugar de la costa mediterránea. ¿Y sabéis cómo viajaban? ¡Siguiendo las estrellas! ¿Sabéis que ellos descubrieron la Osa Mayor? También se llamaba la estrella fenicia. Así llegaron a Malaka.

[Llegan los fenicios y cantan]

### **“Un nuevo hogar” [La Malaka fenicia]**

*Sabemos el viento leer  
con gran nitidez,  
surcamos el ancho mar  
con facilidad,  
y cada estrella ahí está  
justo en su lugar,  
sabemos mirar de verdad.*

*Aue, aue,*



*Vamos a levantar  
una nueva ciudad donde enraizar,  
Aue, aue,  
En nuestra mente la ciudad,  
sabemos que está cerca  
un nuevo hogar.*

*Aue, aue,  
no dejaremos nunca de explorar,  
las tradiciones transmitimos  
en un ciclo sin final,  
Aue, aue,  
En nuestra mente la ciudad,  
sabemos que está cerca  
un nuevo hogar...*

### **“De nada” [Del legado fenicio al romano, de Malaka a Malaca]**

*Ya sé lo que pasa aquí:  
se os hace raro la grandeza ver  
y no sabéis bien qué sentir; ¡adorable!  
Los romanos veo que nunca cambiaréis.  
Abrid los ojos, vamos ya;  
Sí, yo soy Vulcano, de verdad.  
Admiradme bien -qué bueno estoy-,  
estáis justo frente a todo un dios.*

*¿Qué puedo decir? Solo «de nada»  
por el cielo, el mar y el sol.  
No hay de qué, está bien, de nada;  
soy sólo un tipo cachas muy normal.*

*¡Hey!  
¿Quién inventó el primer alfabeto  
cuándo ni escribíaís?  
¡El menda!  
¿También el salazón, para el pescado conservar?  
¡Lo tenéis delante!*

*¡Oh!  
También cacé un día el sol  
-de nada-*

*para daros luz y calor.  
El viento también domé  
—¡de nada!—  
y así las jábegas impulsé.  
¿Qué puedo decir? Solo «de nada»  
por las ciudades que hice emerger  
para que podáis vivir —de nada—. ¡Ja!,  
supongo que esa es mi razón de ser.  
¡De nada! De nada.*

*Bien, pensadlo un poco...  
Oye, puedo seguir y seguir aún más;  
puedo explicar cada cosa desde el Big Bang:  
el aceite, el garum, la sal  
Metales, arcillas y también las monedas  
Planté una aceituna y después la regué,  
un olivo brotó y ahora aceite tenéis.  
¿Cuál es el punto? Aprende la lección:  
ser navegante y además comerciante.*

*Púrpura tu capa teñí  
con moluscos que del mar cogí  
Míralas bien, las primeras monedas  
Aquí hay un mini Vulcano que está de perfil  
Ja, ja, ja, ja, ja, ja. ¡Hey!*

*Deja que diga otra vez «de nada» [de nada]  
por crearos una ciudad así.  
No hay de qué, está bien, de nada [de nada].  
Medítalo muy bien, te digo adiós.  
Te toca a ti decir «de nada» [de nada],  
por mantener el legado que os doy.  
Muy lejos navegaréis —de nada [de nada]-,  
y toda una fortuna forjaréis.  
[De nada] De nada, [de nada] de nada...  
...y gracias.*

-Elena: ¡Pausa! Vamos a recordar lo que hemos descubierto. Los fenicios fundaron la ciudad y, como eran unos expertos navegantes, llegaron a Malaka por el mar.

-Detective: ¿Encontráis alguna pista? [La buscan y la colocan]

-Elena: Seguimos, hemos descubierto más cosas. Uno de los productos que dio fama a Malaka en todo el mediterráneo era la púrpura, un tinte que extraían de las *cañaïllas* [hacían falta miles de estos moluscos para teñir una sola capa, por eso era un producto de lujo carísimo, que solo se podían permitir las personas más ricas]. Y los romanos también lo comercializaron después.

-Detective: ¿Encontráis alguna pista? [La buscan y la colocan]

-Elena: Como veis, los romanos se quedaron con muchas costumbres de los fenicios, incluyendo su religión, sus dioses, como el dios Vulcano. Ahí demostraron ser muy tolerantes con la religión de otra cultura, pero cuando pasaron los siglos, allá por el siglo III después de Cristo, los emperadores romanos ordenaban perseguir a los cristianos por tener una religión distinta.

-Santa Margarita: Sí, yo os puedo contar lo que me pasó a mí. Un emperador romano llamado Diocleciano dio orden de perseguir a todos los cristianos. Mi familia es de otra religión, pero yo me hice cristiana y mi padre me echó de casa. Después, un día que yo estaba en el campo con mis ovejitas, pasó montado a caballo el alcalde romano de mi ciudad, Antioquía, se quedó prendado de mí al verme y me pidió que me casara con él. Como le rechacé porque no me gustaba, él me encerró en una cárcel. Él decía que era por ser cristiana, pero está claro que no le sentó nada bien que le rechazara, así que envió un dragón para que me atacara. Vencí al dragón, y cuando se enteró, en venganza ordenó matarme.

-Elena: Vaya, Margarita, qué triste es lo que te ha pasado. No es justo que por rechazar a un hombre que se ha encaprichado de ti, se crea con derecho a hacerte la vida imposible y maltratarte, hacerte daño porque no quieres ser su novia. A vosotros y vosotras, ¿qué os parece?

-Santa Paula: A nosotros también nos persiguieron los romanos. Igual que a ti, no nos dejaban tener la religión que quisiéramos. Vivíamos aquí, en Malaca. Yo soy Paula, y éste es Ciriaco.

-Ciriaco: Nosotros también nos hicimos cristianos, como tú, y por eso nos tiraron piedras junto al río Guadalmedina.

-Elena: Eso es junto al campo de fútbol de la Rosaleda. Ellos, San Ciriaco y Santa Paula, son los patronos de nuestra ciudad.

-Detective: ¿Encontráis alguna pista por ahí? [Buscan y la colocan]

-Elena: Pasaron siglos y Malaca pasó de ser romana a germánica y después bizantina. Y tiempo después, en el siglo VIII, fue conquistada por los musulmanes del norte de África. La ciudad formó parte de Al-Ándalus, y se llamó *Mālaqa*. Se convirtió en una floreciente ciudad con un puerto importantísimo porque desde él, salían y llegaban barcos de todos los países para vender y comprar productos. A lo largo sus casi ocho siglos de historia andalusí, Malaqa fue una ciudad de la cultura, pues nacieron o vivieron en ella más de 250 sabios que se dedicaron a la botánica, la poesía, la historia, la geografía, la gramática o la filosofía. En letras de oro deberían escribirse nombres como el del filósofo judío Ibn Gabirol.

Se construyó una indestructible muralla, con cinco grandes puertas y una fortaleza casi invencible, la Alcazaba. También construyeron una mezquita. En las casas había patios con fuentes, porque valoraban mucho el agua, su sonido, su frescor...

### **“Noches de Malaqa” [La Malaqa andalusí]**

*Vengo yo de un lugar, de una tierra sin par  
Y una luz que te hechizará  
Fuentes, ríos y mar, agua no ha de faltar  
Bajo el sol y la luna, jamás*

*Cuando hay viento del Este  
Y hay sombra al Oeste  
Espera a que el sol baje más  
Yo te invito a soñar  
En la alfombra volar  
Y Malaqa ante ti surgirá*

*Malaqa es mi hogar, una hermosa ciudad  
Tus sueños aquí se harán realidad  
Con su magia oriental  
Si a Malaqa vas, no debes olvidar  
Muy cauto has de ser, no son tiempos de paz  
Todo puede pasar*

-Elena: ¿Habéis escuchado lo que acaban de decir? No son tiempos de paz, todo puede pasar... Eso es porque están viviendo una horrible guerra. Las tropas de los Reyes Católicos están acampadas alrededor de la ciudad, en las afueras, y no dejan que entre la comida, los alimentos que se recogen de los campos cultivados, y encima han secado los pozos para que no llegue agua a la ciudad para beber.

-Mujer andalusí 1: Si es que no queda ya harina en los molinos para hacer pan, no hay garbanzos, no hay verduras, no hay nada para comer en ninguna casa.

-Mujer andalusí 2: Mis niños tienen hambre y ya no sé qué hacer, ¡estoy desesperada!

-Mujer andalusí 3: Pues cuando llega el mediodía y el sol está bien alto, los míos tienen mucha sed, pero los pozos están secos, no hay ni gota de agua y ya está haciendo mucho calor, estamos en julio, no quiero pensar qué vamos a hacer cuando llegue agosto...

-Mujer andalusí 4: Ya llevamos así cuatro meses. Ya no tienen fuerzas ni para jugar, ni para andar si quiera. Y esas caras de terror cuando oímos el ruido que hacen los cañones de los castellanos... cada vez están más cerca.

-Mujer andalusí 10: Yo también veo el miedo en sus ojos, y no sé cómo protegerles.

-Mujer andalusí 5: He oído que Ronda ha sido conquistada por los ejércitos de los cristianos, y el Alcalde ha escapado y viene para acá, a Málaga.

-Mujer andalusí 6: Eso son buenas noticias. Es un guerrero valiente, quizás tengamos alguna posibilidad.

-Mujer andalusí 7: Aun tenemos esperanza.

-Mujer andalusí 8: Yo tengo también esperanza en Alí Dordoux, el rico comerciante que está negociando con los Reyes castellanos, los católicos. Él les ha dicho que, si nos dejan quedarnos en nuestros hogares, nos rendimos.

-Mujer andalusí 9: ¿Cómo? ¿Rendirnos? Eso no es esperanza, eso es el final.

-Mujer andalusí 8: Pues yo creo que es una solución. Nos pondrán unas condiciones y unas normas, pero pensadlo, nos quedaríamos en nuestras casas.

-Mujer andalusí 9: Yo prefiero confiar en Zegrí y luchar, ésta es nuestra tierra, nuestra casa, no podemos entregarla así por las buenas. Además, piensa una cosa, nos dejarán quedarnos aquí en nuestras propias casas, pero no nos dejarán vivir como hasta ahora, no podremos tener nuestra propia religión musulmana, nuestras costumbres ¿crees que nos lo permitirían?

-Mujer andalusí 10: ¡Eh! ¿Lo escucháis? ¡Ya está entrando en la ciudad! ¡Venid, venid a ver!

-Elena: Chicas, chicos ¡atentos!

### **“El gran Zegrí”**

#### **Todos y todas:**

*Llega el Gran Zegrí  
Gloria al Gran Zegrí*

#### **Guerreros andalusíes:**

*Abran camino que va a pasar  
Ante él nos debemos de inclinar  
Él es nuestra única oportunidad*

#### **Mujeres andalusíes:**

*Mirad, viene ya, tambores tocar  
Un militar ejemplar*

#### **Guerreros andalusíes:**

*Gran Zegrí, el Gran Zegrí  
Nuestra esperanza  
Al pasar se han de inclinar  
Siempre ante ti*

#### **Mujeres andalusíes:**

*Las tropas enfrentará  
A más de cien vencerá  
Con fuerza, tesón  
y valor en el corazón*

#### **Guerreros andalusíes:**

*Gran Zegrí, el Gran Zegrí  
Nuestra esperanza  
Es audaz, fuerte y tenaz, claro que sí  
Venció a más de un escuadrón  
A todo un gran batallón  
Clamemos al mismo son*

#### **Todos y todas:**

*¡Viva Zegrí!*

**Mujeres andalusíes:**

*Luchará hasta el final de sus días*

*[Zegrí: ¡Antes de rendir, yo he de morir!]*

*Si Gibralfaro fuera el final*

*[Zegrí: ¡Por Alá y por Boabdil, voy a resistir!]*

*Por su tierra daría su vida*

**Guerreros andalusíes:**

*En el castillo resistirá*

**Todos y todas:**

*Nunca vi un valor así*

**Mujeres andalusíes:**

*Gran Zegrí, qué bravo es Zegrí*

*Es nuestra esperanza*

**Guerreros andalusíes:**

*Lucharemos hasta el final*

*si es junto a ti*

*Mereces nuestra lealtad*

*Resistirá la ciudad*

*Que ya está Zegrí aquí*

**Mujeres andalusíes:**

*El Gran Zegrí*

*Un comerciante quiere traicionarle*

*[Guerreros: Es un traidor, un intrigador]*

*A su espalda vender la ciudad*

*[Guerreros: Qué necio es, qué memo es]*

*Pero muchos de tus valientes guerreros*

*[Guerreros: Por fidelidad]*

*A tu lado están y lucharán*

*Y nunca se rendirán*

**Todos y todas:**

*Sí, por ti*

*Por Zegrí, Gran Zegrí, noble Zegrí*

*Nuestra esperanza*

**Mujeres andalusíes:**

*Nunca hubo un tesón de este cariz  
Por eso, nuestra ciudad*

**Guerreros andalusíes:**

*Le obsequia con su lealtad*

**Mujeres andalusíes:**

*Con sus bravos guerreros, jinetes sin par  
Con sus fieles valientes leales a Alá*

**Guerreros andalusíes:**

*Con sus luchadores, sus combatientes  
No son más de quince mil*

**Todos y todas:**

*Él es el Gran Zegrí*

-Elena: Hammet el Zegrí se encerró con sus mejores guerreros en el castillo de Gibralfaro para luchar contra los ejércitos cristianos. ¿Conocéis el castillo de Gibralfaro? Es una fortaleza ¿Lo habéis visitado alguna vez? Es una buena pista, a ver si la encontráis.

-Detective: Venga chicas y chicos, ayudadme a investigar. [La encuentran y la colocan]

-Elena: Mientras Zegrí seguía en la fortaleza, armándose junto a su ejército, los soldados de los Reyes Católicos se aproximaban a la ciudad. Como os he dicho, tenían su campamento al otro lado de la muralla de Málaga. Su misión era derrotar al ejército andalusí para que la ciudad pasara a ser gobernada por los Reyes Católicos, que querían unir todos los territorios bajo un mismo reinado.

**"1487"**

**Tropas castellanas:**

*Mil cuatrocientos ochenta y siete, la guerra hay que ganar  
Por Dios y por su Gloria nos envían a luchar*

*Nuestros reyes ambicionan la unidad territorial  
Y espera a los valientes que la sepan conquistar*

*Busca a los valientes que la sepan conquistar*

-Capitán cristiano: Tropa, ¡¡a formar!! ¡¡Aaaaarmas!! ¡¡¡Caballería, infantería, artillería a formar!!! ¡¡¡A por la gloria de nuestro reino, de nuestros Reyes y de Dios!!!

*Por Dios y por su Gloria nos envían a luchar*

[Suenan tambores]

-Capitán cristiano: ¡¡Extremeños, leoneses, castellanos, gallegos, valencianos!!: Si hemos de dar la vida por recuperar nuestro territorio y limpiarlo de herejes, será una muerte honrosa. Con nuestro valor y los más modernos cañones de Europa, ¡¡obtendremos la victoria!!

*La Corona conquista todo el reino musulmán  
Luchar contra el hereje con nobleza militar*

*Tanto monta, monta tanto, somos la tropa real  
Por Dios y por su Gloria nos envían a luchar  
Por Dios y por su Gloria nos envían a luchar*

-Elena: Buscad los símbolos de los Reyes Católicos, que son: un yugo [es un palo de madera que se pone sobre los bueyes para arar el campo], un conjunto de flechas y las palabras “TANTO MONTA”.

[Lo buscan junto al detective y lo colocan]

-Elena: Atención, creo que va a empezar la guerra, tened mucho, mucho cuidado.

**“Bárbaros “**

**Capitán cristiano:**

*¿Qué puedes esperar  
De estos sucios herejes?  
Su raza entera es una maldición  
Diabólica es su fe  
Y muertos están bien  
Son bestias o tal vez peor*

**Todos cristianos:**

*Son bárbaros, bárbaros  
Seres inhumanos  
Bárbaros, bárbaros*

**Cristiano 2:**

*Échenlos de aquí  
No son como tú y yo  
Son todos muy perversos  
Hoy tenemos que luchar*

**Todos cristianos:**

*Son bárbaros, bárbaros  
Diablos traicioneros  
Los tenemos que expulsar*

**Zegrí:**

*Era de temer  
El cristiano es un demonio  
Su única intención es dominar*

**Guerrero andalusí 2:**

*Tras esa blanca faz  
No existe la piedad*

**Todos y todas andalusíes:**

*¿Podrá su piel sentir dolor?  
Son bárbaros, bárbaros  
Seres inhumanos  
Bárbaros, bárbaros*

**Guerrero andalusí 3:**

*No tienen piedad*

**Zegrí:**

*No son como tú y yo  
No puedes fiarte de ellos*

**Guerrero andalusí 2:**

*Hoy tenemos que luchar*

**Todos andalusíes:**

*Son bárbaros, bárbaros*

*Morirán primero*

**Todos y todas (cristianos y andalusíes):**

*Hoy tenemos que luchar*

**Capitán cristiano:**

*Vamos a por ellos*

**Todos y todas andalusíes:**

*Bárbaros, bárbaros*

**Guerrero andalusí 3:**

*Córtenles el cuello*

**Todos y todas: [cristianos y andalusíes]:**

*Bárbaros, bárbaros*

*Seres inhumanos*

*Hoy tenemos que luchar*

[FRAGMENTO INSTRUMENTAL]

-Mujer andalusí principal: Por favor, soldado. Necesitamos la paz. Respetad nuestra cultura, éste es nuestro hogar. Generaciones y generaciones de mi familia han nacido y vivido aquí, en Malaqa. No conozco otro hogar.

-Capitán cristiano: Esta tierra es de la corona castellana, de mis señores, los Reyes Don Fernando y Doña Isabel. Así volverá a ser cristiana, la religión verdadera. ¡Vosotros sois unos herejes!

-Mujer andalusí principal: ¿La verdadera? Lo mismo pensamos nosotros de nuestra religión y también a vosotros os llamamos herejes. Pero piénsalo, ¿qué más da si le quieres llamar Dios, o le quieres llamar Alá? ¿Por qué no respetar la libertad de creer en quien tú quieras?

¡Abre el corazón y lo entenderás!

¡Abre el corazón y lo entenderás!

-Capitán cristiano y Mujer andalusí principal: ¿No podéis entenderlo? [se giran y se dan la espalda el uno al otro] ¡No podéis entenderlo!

**Capitán cristiano:**

*Llegó el día ya, ¡en marcha!*

**Zegrí:**

*Ya llegó la aurora*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*¡Hoy el polvo les verás morder!*

**Mujer andalusí principal:**

*Nada hay que pueda hacer,  
pero lo debo intentar*

**Todos cristianos:**

*¡Hoy van a pagar!*

**Mujer andalusí principal:**

*Con fervor mi corazón*

**Todos y todas andalusíes:**

*Hoy sin más demora*

**Mujer andalusí principal:**

*Pido a Alá tener valor*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*¡Pronto con su sangre pagarán!*

**Mujer andalusí principal:**

*¡Ruego a todos compasión!*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*¡Hay que luchar!*

**Mujer andalusí principal:**

*¡Dadme alguna solución!*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*Son incivilizados crueles*

**Todos cristianos:**

*¡Bárbaros!*

**Todos andalusíes:**

*¡Bárbaros!*

**Todos cristianos:**

*¡Diablos!*

**Todos y todas andalusíes:**

*¡Monstruos!*

**Capitán cristiano:**

*¡Adelante!*

**Todos y todas andalusíes:**

*¡Bárbaros!*

**Todos cristianos:**

*¡Bárbaros!*

**Cristiano 2:**

*¿Por qué esperar ya más?*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*Destruílos sin piedad*

*¡Ninguno ha de salvarse!*

**Mujer andalusí principal:**

*¿Es que deben pelear?*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*Hoy tendremos que luchar*

*¡Hoy tendremos que luchar!*

**Capitán cristiano:**

*¡Ya nada quedará*

*de su maldita raza!*

**Todos y todas [cristianos y andalusíes]:**

*¡Pronto hay que pelear!*

**Mujer andalusí principal:**

*¡¿Por amar nuestra ciudad,*

*han de empezar a luchar?!*

[Las tropas cristianas se llevan a las personas andalusíes con un largo velo rojo, que simboliza la sangre, entre ellos, a la mujer andalusí principal]

-Detective: Elena, ¿y todo esto que ha pasado nos da alguna pista?

-Elena: Pues sí... En los campos de Málaga se vertió sangre de los combatientes. Buscad, buscad un campo con el color de la sangre...

[Lo buscan junto al detective y lo colocan]

-Elena. Murieron muchas personas, tanto cristianas como musulmanas. Al entrar los Reyes Católicos en la ciudad, liberaron a los cristianos que estaban cautivos en las mazmorras del Castillo de Gibralfaro. Buscadlos, ésta es otra pista.

[Lo buscan junto al detective y lo colocan]

-Elena: A partir de este momento, la ciudad se transforma para adaptarse a la cultura castellana y cristiana.

Alí Dordoux entregó la ciudad a los Reyes Católicos a cambio de que su familia y 25 familias más se pudieran quedar en ella. Los demás, unas 15.000 personas murieron o fueron convertidos en esclavos, dejando atrás sus casas, sus hogares. Y así, sus casas, sus tierras, fueron repartidas entre las tropas cristianas, como pago por sus servicios en la guerra, para que repoblaran la ciudad. Todo esto ha quedado escrito en un libro que se llamó “el Libro de los Repartimientos”. Atentos, vamos a ver qué pasa...

### “El son de la ciudad” [Málaga cristiana]

#### **Capitán cristiano:**

Santa Margarita de Antioquía, mi señora [una rodilla al suelo, se inclina]

#### **Santa Margarita:**

¡Odio, sangre, muerte! Tú, cristiano, deberías saber que por amar a nuestro Dios, también se vertió sangre. Yo fui perseguida por los romanos, torturada hasta morir. Así pues, si yo, santa de tu devoción, fui asesinada por creer en Dios, ¿debes tú, cristiano, asesinar en su nombre a quien le llama Alá?

*Al fin la ciudad despertó de ese horror  
y comenzó un tiempo de paz.  
Mas el odio y la sangre que se derramó  
no fue el fin de la crueldad.  
Disponía el rey Don Fernando  
aplicar un castigo ejemplar.  
De lo que conocían, nada se mantendría.  
Cambió,  
El son de la ciudad*

Escuchad, la ciudad es hermosa, ¿verdad? Hay tanta luz, cultura y saberes...  
Pero sabed que no volveréis a verla tal y como era. Ni tampoco a esa joven musulmana.

**Capitán cristiano:**

¿Jamás?

**Santa Margarita:**

No, soldado. Habéis destruido su pasado

**Capitán cristiano:**

Pero, ¿y qué?

**Santa Margarita:**

¿No lo sabéis?

¿No sabéis qué ocurrirá?

**Capitán cristiano:**

¿Qué ha de pasar?

**Santa Margarita:**

¡Shhhh....!

Yo, Santa Margarita, os lo contaré. Ésta es la historia de la transformación de una ciudad, de una ciudad y de sus gentes.

*Ésta es la historia que empieza después  
De capturar al Zegrí*

**Capitán cristiano:**

¡Él pudo firmar y capitular!

¡Prefirió morir!

**Santa Margarita:**

*Veinticinco familias de un mercader  
Se quedarán en la ciudad*

**Capitán cristiano:**

Así fue el acuerdo, lo pactado con él

**Santa Margarita:**

*Las otras más de quince mil almas  
Bajo pena de muerte caerán  
O esclavos serán, sin su libertad  
Bajo el son  
El son de la ciudad*

**Coro:**

*Kyrie Eleison*

**Santa Margarita:**

*Tierras y viviendas de vencidos a repartir*

**Coro:**

*Kyrie Eleison*

**Santa Margarita:**

*Entre vencedores, como se describe aquí* [Señalando el documento: Libro de los Repartimientos]

**Capitán Cristiano:**

El “Libro de los Repartimientos”. Es el inicio de una nueva era, con muchos cambios porque debemos construir una nueva ciudad:  
La ciudad cristiana.

En pago a las tropas, tierras y casas se repartirán.  
Unos seis mil cristianos la provincia repoblarán.  
Los Reyes nos concederán  
un escudo para la ciudad.  
Como en este libro se narra,  
nuestros patrones serán San Ciriaco y Santa Paula.  
Sobre los cimientos de la mezquita además,  
se construirá una impresionante Catedral.  
Las iglesias y conventos construidos  
darán lugar a los barrios,  
La Trinidad, la Victoria o Capuchinos.  
La Plaza Mayor será la más importante de la ciudad,

con el Ayuntamiento, la Cárcel y un convento,  
y la fuente de Génova en el centro.  
El motor económico de la ciudad será el puerto.  
Junto a la Coracha construiremos un dique nuevo,  
y más adelante un edificio para la Aduana  
y una hermosa Alameda arbolada.  
Tenemos siglos por delante para hacer.  
Porque la ciudad, la ciudad ha de crecer.

**Santa Margarita:**

¡Sí! Es un futuro grandioso, pero...  
*Mira qué sangre inocente vertida*  
*A los pies de la ciudad*

**Capitán cristiano:**

*Nunca fue ese mi objetivo. ¡Quiero buscar a la joven!*

**Santa Margarita:**

*¿Olvidaste que en guerra siempre se pierde*  
*el alma de la ciudad?*

**Capitán cristiano:**

*Yo no podía hacer nada.*

**Santa Margarita:**

*Tú podrás engañarte a ti mismo*  
*Defender tu inocencia en tu clan*  
*Mas no tiene perdón el error de tu acción*  
*Porque hay una historia que recordar*

**Coro:**

*Kyrie Eleison*

**Santa Margarita:**

*Mas nunca sabemos si el pasado ha de volver*

**Coro:**

*Kyrie Eleison*

**Santa Margarita:**

Y así pasaron los meses, y pasaron los años y pasaron los siglos y la ciudad se transformó...

*No, nunca las gentes adivinarán  
En el son de la ciudad  
¿El horror de la guerra se repetirá?*

**Todos:**

*Suena el son, son, son, son, son  
Son, son, son, son de la ciudad*

-Elena: Bueno, hemos visto cómo la ciudad se transformó tras la toma de los Reyes Católicos en el siglo XV. Y así siguió durante los siguientes siglos. Ya en el siglo XIX, Málaga se había convertido en una ciudad floreciente y rica, era la segunda más rica de España, después de Barcelona. Y eso es porque un grupo de familias ricas establecieron fábricas que vendían productos a toda España y a otros países: vino, pasas, azúcar, hierro, algodón. Estas familias [los Larios, los Heredia, los Loring] hicieron una gran fortuna y la mayoría tenía sus palacios en la Alameda. Era una nueva clase social, la burguesía. Sin embargo, la mayoría de los malagueños pertenecían a otra clase social más humilde, muchos eran trabajadores de las fábricas o trabajaban pescando en el mar. Y muchos niños y niñas tenían que trabajar desde los cinco años porque sus familias no ganaban lo suficiente para comer cada día. Eran dos clases sociales muy separadas, tanto, que por ejemplo, si un chico pescador u obrero y una chica de familia rica se enamoraban, su relación era totalmente imposible.

Algunas familias ricas hacían obras benéficas para ayudar a los más pobres, pero aunque la mayoría lo hacían por dar buena imagen o como entretenimiento, hubo una mujer que hizo una gran labor social. Si yo os digo, Marqués de Larios, ¿os suena de algo? [Espera la respuesta del alumnado] Y si yo os digo Trinidad Grund, ¿os suena? [Espera la respuesta del alumnado]. El primero fue uno de los empresarios más importantes de la ciudad y esta mujer fue una señora rica que, al morir su marido y sus hijos, cuando tenía solo 32 años, dedicó su vida y su fortuna a ayudar a los más necesitados de la ciudad. El primero tiene un monumento en el centro de la ciudad y todo el mundo lo conoce, pero a ella casi nadie la conoce, a pesar de todo lo que hizo por los demás. ¿Os parece justo?

Vamos a ver qué pasa en el siglo XIX...

**“Ella”**

**Burguesa principal:**

*Ésta es una ciudad moderna  
mas la riqueza para todos no es igual*

*Con el sol se levantan todos  
despertando así...*

**Cenachero:**

*Buenos días*

**Burgués:**

*Buenos días*

**Sirvienta:**

*Buenos días*

**Dos burguesas:**

*Buenos días*

**María de las Mercedes:**

*Buenos días*

**Burguesa principal:**

*Ya llega el cenachero como siempre*

*el pescado viene a vender*

*Por las calles siempre va*

*Pregonando sin parar*

*Los majares que se acaban de pescar*

**Cenachero:**

Buenos días, niña

**Sirvienta:**

Buenos días, señor

**Cenachero:**

Niña, ¿unos jurelitos plateados?

**Sirvienta:**

Sí, para mis señores ¡por favor, póngame tres!

**Cenachero:**

¡Niña, que están vivos...! ¡Boquerones, pintarrojas, calamares, sardinas, chanquetes...!

**Burguesas:**

*Una muchacha de lo más extraño  
Pues con los pobres suele estar*

**Burguesa principal:**  
*Es de nuestra sociedad*

**Burguesa 2:**  
*Y su nombre es Trinidad*

**Dos burguesas:**  
*Sin duda es una dama peculiar*

**Trinidad Grund:**  
*Buenas*

**Burguesa principal:**  
*¿Qué tal?*

**Trinidad Grund:**  
*¿Y su familia?*

**Burguesa principal:**  
*Muy bien*

**Fernando VII:**  
*¿Qué tal, Doña Trinidad?*

**Trinidad Grund:**  
*¿Qué tal, Doña Mercedes?  
Yo sé que existirá un mundo mejor*

*¿Qué tal su majestad, Don Fernando VII?*

**Fernando VII:**  
*Excelentemente, mi joven dama, presidiendo la talla de estos jóvenes para mi ejército.*

**Trinidad Grund:**  
*Por favor, haga su majestad caso a esta humilde madre viuda, necesita a su hijo con ella, ¿no lo ve?*

**Fernando VII:**  
*No la había visto*

**Trinidad Grund:**

Nadie ve a los humildes, y nos rodean por todas partes. Esos pobres niños, no tienen para comer, tienen que trabajar vendiendo los pequeños pececillos que se escapan a la arena al caer del copo que están sacando del mar aquellos pescadores allí al fondo en la orilla. ¡Y solo son niños! Mis sobrinos están calentitos en casa jugando y aprendiendo a leer con su institutriz. ¿Por qué tantas diferencias en nuestra sociedad?

**Fernando VII y burgueses:**

*Ahí va esa joven tan extravagante  
¿Quién sabe cuál es su interés?*

**Burgueses:**

*En los sueños vivirá*

**Fernando VII:**

*No está en la realidad*

**Todos:**

*Un misterio para todos ella es*

**Burguesa principal:**

*Ohh! Yo la admiro tanto  
está haciendo una gran labor social  
Y toda su fortuna  
Dedicada a los que lo necesitan más*

*Creando asilos, colegios y hospitales  
Su vida entera entregará  
No debemos olvidar  
que esta dama es singular  
Muy distinta a todos los demás*

**TODOS:**

*No es como todos los demás  
Distinta a todos los demás  
No hay dos...*

**Pescador:**

Bueno..., pues no ha ido mal la pesca de hoy. Pero ya, al caer el sol, es el momento de recoger [se estira].  
Todos los días serían tristes y grises si no fuera por mi luz, mi amor, un sueño

imposible de cumplir, porque un abismo de distancia nos separa. Ella es rica y yo no tengo nada más que mis redes y mi trabajo. Yo sueño con que se fije en mí, y ella sueña con ser una gran pintora... pues, ¿qué sería la vida sin los sueños? Los sueños nos impulsan a luchar por una vida más justa para todos.

*En el momento en que la vi me dije  
Es imposible de alcanzar  
Ella es todo para mí  
Y aunque debo desistir  
La esperanza va conmigo hasta el final*

**Burguesas y Reina María de las Mercedes:**

*Mirad, es él, es un secreto  
Es solo un simple pescador  
No tiene donde caerse muerto  
No logrará su sueño de amor*

**Cenachero:**

*Buenas*

**Pescador:**

*Perdón*

**María de las Mercedes:**

*¿Qué tal?*

**Cenachero:**

*Jureles frescos*

**Burguesa principal:**

*¿A cuánto van?*

**Fernando VII:**

*¿A quién?*

**María de las Mercedes:**

*A vos*

**Pescador:**

*Perdón*

**Cenachero:**

*No sé si hay más*

**Pescador:**  
*Dejen pasar*

**Burguesa 2:**  
*El mar*

**María de las Mercedes:**  
*Azul*

**Cenachero:**  
*De ayer*

**Burgués:**  
*Qué horror*

**Fernando VII:**  
*Ni hablar señora*

**Pescadores:**  
*¿Podrá la vida darnos algo más?*

**Trinidad Grund:**  
*¿Llegará el día en que les verán?*

**TODOS:**  
*Una muchacha de lo más extraño*  
*Se desvive por ayudar*  
*Diferente a los demás*  
*Esa dama es singular*  
*Muy distinta a todos los demás*  
*No es como todos los demás*  
*Distinta a todos los demás*  
*¡Ella es!*

-Trinidad: Pequeños, ¿habéis comido hoy?

-Niña 1: No señora, bueno, un trozo de pan duro [hace gesto con los dedos indicando lo pequeño que era] que hemos compartido, pero de eso hace ya horas.

-Trinidad: Tomad, aquí tenéis unos cuartos para compraros una hogaza de pan caliente. ¿Y qué hacéis por la playa a estas horas?

-Niña 2: Venimos del puerto, de trabajar el jornal.  
 -Niña 3: Estamos cansados y hambrientos.  
 -Trinidad: Tan pequeños y ya trabajando, pero ¿cuántos años tenéis?  
 -Niña 4: Yo tengo diez años, pero mis hermanos de cinco y siete ya trabajan también.  
 -Niña 5: Si no trabajamos, no comemos. Hace falta el jornal porque con lo que ganan padre y madre no llega para comer todos.  
 -Niña 6: Y con lo que ganamos en un día tenemos solo para el pan del mismo día.  
 -Trinidad: Y ¿cuántas horas trabajáis?  
 -Niña 7: Todo el día, nos levantamos cuando aún no ha salido el sol, y nos recogemos al atardecer.  
 -Trinidad: Y ¿en qué os ocupáis?  
 -Niña 8: Nosotras, las niñas, cosemos las redes que se han roto y acompañamos a nuestra madre a la fábrica de salazones, allí aprendemos mirando mientras limpiamos pescado o llevamos las cestas de pescado de un lado a otro. Tengo callos en las manos y a veces ni las siento.  
 -Niño: Y nosotros limpiamos los barcos cuando llegan a tierra. En la playa y en el muelle picamos el cebo, recogemos las redes y metemos el pescado en cajas. Cuando tenga doce años entraré de grumete en el barco en el que va mi padre. A la mar hay que salir aunque esté uno malo, aunque la lluvia te cale hasta los huesos.

### **“Esta vida no es vivir”**

#### **Todos los niños y niñas de la playa:**

*¡Esta vida no es vivir!  
 ¡Esta vida no es vivir!  
 Sin comer, hay que pescar  
 Sin dormir, a trabajar  
 ¡Esto no es vivir!*

*Sin familia sin hogar  
 No sabemos qué es jugar  
 Todo el día a trabajar  
 Para poder comer pan  
 ¡Ya no aguanto más!*

*Un invierno que dura todo el año...  
 Aunque hay sol, siempre es negra oscuridad...  
 Cada día es igual, te vas cansando  
 ¡Rendirse es más fácil que luchar!*

*¡A la gente le importamos un pepino!  
Da igual si creces o si no...  
Nadie llena nuestro estómago vacío  
¡Aunque siempre estamos roncos de llorar! Aaay...*

*¡Nunca nos dan pan!  
¡Hambre y suciedad!  
Cada día es  
un infierno más...*

*Navidad no existe aquí...  
¿Navidad? ¡Jamás la vi!  
¡Infancia sin porvenir!  
¡Ojalá pudiera huir!  
¡Esto no es vivir!*

*¡Vamos, hay que buscar todos los boquerones que podamos! ¡A trabajar! [no cantado]*

*¡Siempre hay hambre y suciedad!  
¡Siempre hay frío y soledad!  
Cada día al despertar  
No sabes si comerás...*

*¡Esta vida no es vivir!  
¡Esta vida no es vivir!  
¡Infancia sin porvenir!  
¡Ojalá pudiera huir!  
¡Esto no es vivir!  
¡Esto no es vivir!  
¡Esto no es vivir!*

-Trinidad: Lleváis vidas muy duras para vuestra tierna edad. Deberíais estar en la escuela, aprendiendo a leer y escribir, y jugando. Venid mañana a mi asilo, el de San Manuel, allí os darán sopa caliente y el alimento que necesitáis cada día, y os darán educación.

-Burguesa 4: Pero Doña Trinidad, que la estoy escuchando, permíteme que me entrometa pero ¿no se da usted cuenta? Si su asilo ya supera el centenar de niños con sus madres viudas, estos pobres se van a comer su fortuna.

-Burguesa 5: Así no me extraña que ya la anden llamando la “heroína de la caridad malagueña”.

-Burguesa 6: Mire que yo también pertenezco a la Junta de Señoras para la Beneficencia, pero una cosa es ayudar y otra es que usted va a terminar que la van a tener que ayudar ellos a usted.

-Burguesa 7: Tiene razón, y yo no digo que no les haga falta, pero estos críos en realidad son unos granujillas, ladronzuelos y pillos, llenos de piojos y unos vagos.

-Burguesa 8: Cualquiera se fía. No creo yo que trabajen lo que cuentan, más bien robarán lo que pillen.

-Trinidad: Ése es el problema de nuestra sociedad, está ciega. Vuestros privilegios no os dejan ver en los corazones de estos pequeños.

-Elena: Un momento, un momento. Aquí hay una pista clarísima. Doña Trinidad Grund hizo mucho por los más necesitados de nuestra ciudad: colegios, asilos, hospitales... Ella dedicó todo lo que tenía, toda su fortuna. Y se encargó de convencer a los empresarios adinerados y a sus esposas para que hicieran obras de beneficencia...

-Salvador: Yo esa palabra la he leído en algún sitio, ¡a buscar! [Buscan y colocan la pieza]

-Elena: Volvamos a la historia...

-Burguesa principal: Doña Trinidad, ¿cómo se encuentra? Soy Matilde, ¿me recuerda?

-Trinidad: Matilde, pero cómo has crecido. ¿Cómo estás?

-Burguesa principal: Pues...

-Burguesa 2: Yo se lo cuento, Doña Trinidad. A ver si a usted le hace más caso, porque lo que es a nosotras... ¡Anda enamorada de un pobre pescador!

-Burguesa 3: Un muerto de hambre sin apellido, sin clase, sin fortuna por supuesto, y...

-Pescador: A tus pies, mi lucero de la mañana. [Pasa a su lado y se va]

-Burguesa 3: ¡Y sin modales, ni educación! ¿Cómo se atreve?

-Sirvienta: Señora, su nombre es Juan y es un buen muchacho.

-Trinidad: Comprendo, ¿y tú qué piensas Matilde?

-Burguesa principal: Yo... ya no sé qué pensar, ni qué sentir. Sé lo que se espera de mí, mi familia no lo aceptaría, la sociedad no lo aceptaría, sería un escándalo.

-Trinidad: Porque no es de nuestra clase social.

-Burguesa principal: Exactamente.

-Trinidad: Pero es una persona como tú y como yo.

-Burguesa principal: ¡Lo sé!

-Burguesa 2: Tú lo que tienes que hacer es frecuentar más los paseos y las fiestas de sociedad.

-Burguesa 9: Eso es, dejarte ver más, que hay muchos jóvenes de buena familia que seguro que te han echado el ojo.

-Burguesa 3: Claro que sí. ¿Para qué te ha educado tu familia desde pequeña?

-Burguesa principal: ¿Educarme? Pocas lecturas me han permitido hacer, apenas cuatro libros de literatura tonta para jovencitas, algo de francés, dibujo y piano. No me siento preparada para la vida.

-Burguesa principal: No te entiendo bien, ¿es que no has aprendido a bordar? ¿A cocinar? ¿A atender a las visitas de tu futuro esposo? ¿A criar a los hijos que tendrás?

-Burguesa principal: Sí

-Burguesa 2: ¡Pues qué más necesitas! Con tener la educación suficiente para llevar un hogar como es debido y poder entablar una conversación en el salón de tu casa con quien visite a tu esposo para hacer algún negocio, tienes todo lo que necesitas.

-Burguesa principal: Y tú Lolita, ¿no te gustaría aprender cosas?

-Sirvienta [Lolita]: Señora, yo no sé juntar dos letras, ni escribir mi nombre, pero sé muy bien fregar y cocinar.

-Burguesa principal: ¿De verdad no os gustaría estudiar y aprender sobre cosas que van más allá de lo que supone llevar un hogar? Más allá de lo que nos impone la sociedad. Aprender y tener una profesión.

-Burguesa 4: ¿Y crees que nos lo permitirían? ¿Te imaginas que nosotras fuéramos médicos, militares, políticos? No me hagas reír. ¿Quién atendería a los hijos?

-Burguesa principal: Algún día cambiará todo. Será difícil, pero debe suceder.

-Burguesa 3: Conseguir un buen marido que te proteja, cuidar del hogar y de los hijos. Para eso hemos nacido. ¡Qué más se puede pedir!

-Burguesa principal: Mi sueño es pintar. Mis compañeros de la Escuela de Arte pueden pintar lo que quieran, pero a mis compañeras y a mí solo nos permiten pintar flores y pajarillos, nada de temas importantes. Así nunca podremos triunfar como pintoras. Los grandes temas son para ellos. Ellos podrán tener sus cuadros colgados en los museos y nosotras no.

-Burguesa 3: Bueno, pero ¿y lo bien que te va a venir lo que estás aprendiendo para pintar florecitas en las tacitas de té para recibir a las visitas?

-Burguesa principal: [Levanta las manos con desesperación] ¿En serio? ¿Vas a comparar pintar tacitas de té con colgar tu obra en un museo? Y lo peor es que mis compañeras y yo somos muy buenas artistas, podríamos hacer grandes cosas. Para prueba de ello, os contaré que una señora que conozco es mejor artista que su esposo y es él quien firma con su nombre sus cuadros.

-Trinidad: ¿Por qué no firman ellas?

-Burguesa principal: Doña Trinidad, por favor, sabe usted que está mal visto, nadie compraría un cuadro pintado por una mujer. No les queda más remedio que dejar que los hombres de su familia se lleven el mérito para poder vender sus cuadros.

-María de las Mercedes: Jovencitas, perdonad que me meta en vuestra conversación...

-Burguesas: Alteza real, Majestad [hacen una reverencia]

-María de las Mercedes: ...pero os estoy escuchando desde mi retrato y no me puedo resistir a deciros algo. Sabéis que este retrato está colgado en un museo, no soy la única mujer pintada en las obras que allí se exponen, todas bellas y muy quietecitas, hay varias más, pero ninguna mujer ha pintado ninguna de las obras. Son todos pintores varones.

-Burguesa principal: Es lo que yo decía.

-María de las Mercedes: Y por cierto, yo también fui educada desde niña para casarme y tener hijos, era mi obligación y nunca se me dio la libertad de elegir mi futuro.

-María de las Mercedes: Jamás. Desde pequeña entendí que era mi deber, y que mi vida estaba destinada a ese fin, y nunca pensé que podría haber algo más allá. Y vosotras estáis en la misma jaula, solo que aun no la veis porque es lo que habéis conocido siempre y os parece lo normal. Pero algún día, esto tiene que cambiar.

### **“Libre soy”**

**-María de las Mercedes:**

La fuerza enciende mi esperanza hoy  
No más normas que seguir  
Soy la reina en un reino de obediencia y sumisión  
El viento ruge y hay tormenta en mi interior  
Una tempestad que de mí salió

**-Burguesa principal:**

Lo que hay en ti, no dejes ver  
Buena chica tú siempre debes ser  
No has de abrir tu corazón  
Pues ya se abrió

**-María de las Mercedes**

Libre soy, libre soy  
No puedo ocultarlo más

**-Burguesa principal:**

Libre soy, libre soy  
Libertad sin vuelta atrás

**-María de las Mercedes**

Y firme así me quedo aquí

**-Burguesa principal:**

Llena de valor

**-María de las Mercedes y -Burguesa principal::**

La historia no nos debe silenciar

**-Burguesa principal:**

Era un pájaro atrapado en una fina red  
Y los miedos que me ataban muy lejos los dejé

**-María de las Mercedes:**

Soy libre y ahora intentaré sobrepasar los límites  
Ya no hay más reglas para mí, ¡por fin!

**-María de las Mercedes**

Libre soy, libre soy  
Libertad sin vuelta atrás

**-Burguesa principal:**

Libre soy, libre soy, no volveré a llorar  
Aquí estoy y aquí estaré

**-María de las Mercedes y Burguesa principal:**

Llena de valor

**-María de las Mercedes:**

Por viento y tierra mi poder florecerá  
Mi alma crece y hace espirales sin parar

**-Burguesa principal:**

Y un pensamiento en mí surgió y cristalizó

**-María de las Mercedes:**

Ya no regresaré, el pasado ya pasó

**-María de las Mercedes**

Libre soy, libre soy  
subiré con el amanecer

**-Burguesa principal:**

Libre soy, libre soy  
Se fue la chica ideal

**-María de las Mercedes**

Que la luz se haga otra vez

**-Burguesa principal:**

¡Nuestra libertad!

**-María de las Mercedes y Burguesa principal:**

La historia no nos silenciará más

-Elena: La historia no nos silenciará más... ¿Os habéis dado cuenta de que a lo largo de nuestra investigación, hemos rescatado partes de la historia que estaban olvidadas en nuestro pasado? El paso de distintas culturas por nuestra ciudad que nos han enriquecido, los andalusíes vencidos en la guerra de la toma de Málaga, expulsados de sus hogares, perseguidos por los cristianos por tener otra religión, cristianos que un día habían sido perseguidos por los romanos por el mismo motivo, una diferente religión; los niños y niñas, como vosotros y vosotras, obligados a trabajar para poder comer, las mujeres sin libertad para decidir sobre sus vidas, incluso maltratadas por rechazar a un hombre como Santa Margarita...

Detective Lumbreras, creo que estos niños y niñas te han ayudado mucho, pero mucho, a resolver "el misterio del escudo olvidado". ¿Sabes por qué? Porque han sabido escuchar lo que tenían que decir los personajes de la historia, malagueños y malagueñas de los 3.000 años de historia que tiene nuestra ciudad. Y han encontrado respuestas mirando más allá de lo que parece a simple vista, porque a veces no todo es lo que parece, hay mucho más...

**"Qué hay más allá"**

*He buscado siempre aquí una respuesta*

*Esperando en la orilla*

*Y no sé muy bien por qué,*

*Solo quiero comprender mi historia*

*Vuelvo y regreso a la orilla,*

*Hay mucho todavía por hacer.*

*Cada amanecer, cada sensación,*

*Cada atardecer, al caer el sol,*

*Vuelvo a imaginar que siempre hay algo más que puedo aprender...*

*Veo el legado de nuestros ancestros en frente,  
y quiero ver qué hay más allá  
Y si miro con ojos abiertos y atentos  
Conoceré,  
Seguro que un mundo nuevo descubriré.*

*Ya sé que nadie se pregunta nada  
Hay una historia olvidada  
Todos se dejan llevar,  
Creen que todo el mundo en esta vida,  
Tiene un sitio concreto,  
Todos tienen su lugar.*

*Puedo liderar, con fuerza y pasión,  
Lo puedo intentar, seguiré en mi rol,  
Mi voz interior canta otra canción,  
¡voy a descubrir!*

*Veo el legado de nuestros ancestros en frente,  
y quiero ver qué hay más allá  
Porque pienso que hay mucho más de lo que parece,  
Aquella voz que se silenció quiero escuchar yo.*

*Veo el legado de nuestros ancestros en frente,  
y quiero ver qué hay más allá.  
Y si aprendo a mirar de forma diferente,  
Sabré al fin yo qué hay más allá.*

FIN



**ANEXO II. ENLACE A VIDEO MÁLAGA EN EL TIEMPO. UN MUSICAL QUE HACE HISTORIA(S). MUSEO DEL PATRIMONIO MUNICIPAL, 2013**

**Primera parte:** <https://youtu.be/u9y3FGxex74>

**Segunda parte:** <https://youtu.be/KmmpvoGHITg>



### 1<sup>er</sup> Momento. "El MUPAM desde el Aula" (IDP)

#### 1.a. Cuestionario sobre ideas previas

- ¿Qué es la Educación para la Ciudadanía?
- ¿Qué son los Museos y cuál es su función?
- ¿Qué papel juegan los museos en la Educación Primaria?
- ¿Qué es la Historia?
- ¿Definirías la historia que se estudia en los libros de texto como veraz o parcial? Otorga un valor a esa veracidad/parcialidad, siendo 1 muy veraz, 2 veraz, 3 parcial, 4 muy parcial.
- ¿Definirías la historia que se representa a través de las obras y documentos en los museos como veraz o parcial? Otorga un valor a esa veracidad/parcialidad, siendo 1 muy veraz, 2 veraz, 3 parcial, 4 muy parcial.

#### 1.b. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos

Escribe una narrativa sobre los siguientes artefactos museísticos:

- *Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)
- *Escudo de Málaga* (1494)
- *Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)
- *Plano de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)
- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)
- *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)

## 2º Momento. “La voz del MUPAM” (PVM)

### 2.a. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos

Escribe una narrativa sobre los siguientes artefactos museísticos:

- *Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)
- *Escudo de Málaga* (1494)
- *Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)
- *Plano de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)
- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)
- *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)

## 5º Momento. “El MUPAM a debate discente-docente” (PDM)

### 5.a. Narrativas libres abiertas sobre los artefactos museísticos

Escribe una narrativa sobre los siguientes artefactos museísticos:

- *Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)
- *Escudo de Málaga* (1494)
- *Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)
- *Plano de Málaga* (Joseph Carrión de Mula, 1791)
- *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527)
- *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879)

### 5.b. Cuestionario sobre conceptualizaciones (postest)

- ¿Qué es la Educación para la Ciudadanía?
- ¿Qué son los Museos y cuál es su función?
- ¿Qué papel juegan los museos en la Educación Primaria?
- ¿Qué es la Historia?

- ¿Definirías la historia que se estudia en los libros de texto como veraz o parcial? Otorga un valor a esa veracidad/parcialidad, siendo 1 muy veraz, 2 veraz, 3 parcial, 4 muy parcial.
- ¿Definirías la historia que se representa a través de las obras y documentos en los museos como veraz o parcial? Otorga un valor a esa veracidad/parcialidad, siendo 1 muy veraz, 2 veraz, 3 parcial, 4 muy parcial.

### 5.c. Cuestionario sobre valoración del proyecto

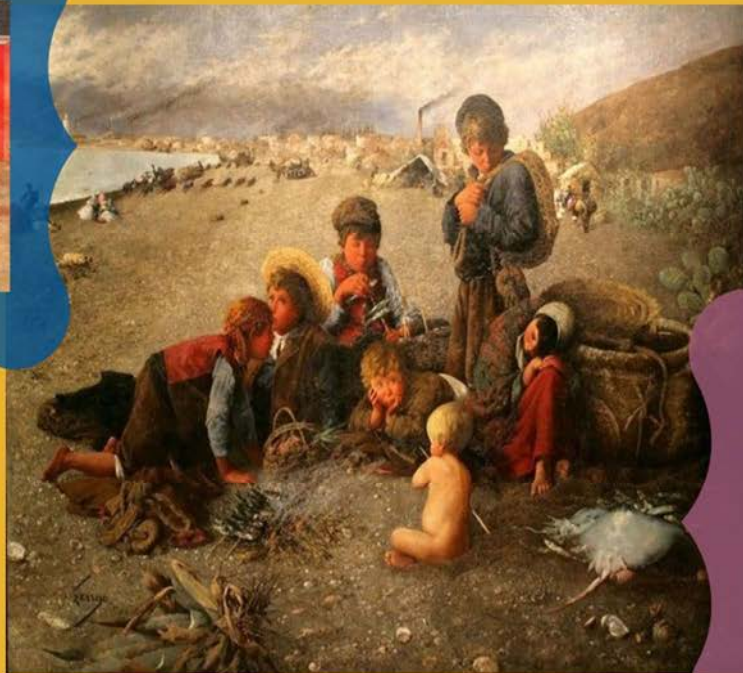
- ¿Qué grado de efectividad didáctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la dramatización y el Laboratorio Didáctico de la Otredad? Argumenta tu respuesta.
- ¿Qué objetivo didáctico crees que puede lograr con el proyecto?
- ¿Ha cambiado algo en tu percepción de la historia?
- ¿Te has sentido identificada/o con algún personaje, suceso o acontecimiento histórico?
- ¿Cómo valoras que la vinculación de la asignatura con prácticas reales?
- ¿Cómo ha afectado al grupo-clase?
- ¿Para qué puede servir lo que has aprendido durante el proyecto en tu futura práctica profesional docente?



**ANEXO IV. LAS OTRAS HISTORIAS DEL MUPAM. GUÍA DIDÁCTICA  
PARA DOCENTES**

# LAS OTRAS HISTORIAS DEL MUPAM

GUÍA DIDÁCTICA PARA DOCENTES



# Índice

## 1<sup>er</sup> acto. De Malaka a Malaqa

*Málaga musulmana* (Emilio de la Cerda, 1879)

Malaqa, ciudad del saber

*Escudo de Málaga* (1494)

La otra cara del escudo

*Libro de los Repartimientos de Málaga* (1487)

Leyendo entre líneas

*Plano de la ciudad de Málaga y su puerto*

(Joseph Carrión de Mula, 1791)

Dos ciudades en una

- Orientaciones didácticas para la alfabetización histórica desde la Didáctica de la Otredad
- Orientaciones didácticas para la alfabetización artística desde la Didáctica de la Otredad

## 2º acto. Santa Margarita

### *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* (Il Parmigianino, 1527) Un martirio milenario

- Orientaciones didácticas para la alfabetización histórica desde la Didáctica de la Otredad
- Orientaciones didácticas para la alfabetización artística desde la Didáctica de la Otredad

## 3º acto. Una moraga

### *Una moraga* (Horacio Lengo, 1879) ¿Una fiesta en la playa?

- Orientaciones didácticas para la alfabetización histórica desde la Didáctica de la Otredad
- Orientaciones didácticas para la alfabetización artística desde la Didáctica de la Otredad

## Mapa de narrativas. De la Historia hegemónica a las otras historias del MUPAM

## Referencias bibliográficas



# 1ER ACTO

## DE MALAQA A MÁLAGA

### Objetivos

- Conocer el **esplendor cultural y científico** de la Málaga andalusí.
- Deconstruir el concepto de **Reconquista** como legitimación del ideal político-religioso de recuperación del “territorio perdido” frente al Islam.
- Visibilizar la **otredad andalusí**:

-Consecuencias de la expansión para la población andalusí (dominación, exilio, explotación, pérdida de propiedades).

-La conquista cristiana como origen de las identidades actuales.



Lo que diferencia el proceso de configuración del constructo nacional español del de los demás estados occidentales europeos es su edificación desde la perspectiva de la otredad, cuyo enfoque, implicado en este proceso intelectual desde el siglo XV, contribuyó a la creación de una identidad nacional que sustentara la cimentación de un Patrimonio español. Uno de estos cimientos creados desde dicho enfoque se germina, desde finales del siglo XIX (Ríos, 2011), en la construcción historiográfica y política del concepto “Reconquista”, “auténtico mito fundacional de la identidad española o de sus respectivas identidades regionales” (Sáiz, 2015, p. 43), que impuso la visión de la cultura andalusí como adversaria a la identidad patriótica. El concepto solventaba las necesidades de consolidación y reafirmación de una nación en construcción (Ríos, 2011), justificando sólidamente los propósitos de recuperación del territorio patrio, que había sido ocupado durante ocho siglos por una realidad ajena a lo “español”. Comenzó a materializarse en tradiciones como las Fiestas de Moros y Cristianos en el Levante peninsular (Martínez-Enamorado, 2019) que componían un necesario imaginario colectivo común en el que la representación andalusí se consolidaba en el rol de enemigo/adversario/“lo otro”, cuya exterminación estaba legitimada. La perfecta integración del concepto en el discurso nacional, concretado tanto en la cultura popular, como en el ámbito académico, explica su pervivencia en el ámbito escolar, en el que, como analiza Sáiz (2015), se presentan además otros conceptos estereotipados de la historia de al-Ándalus:

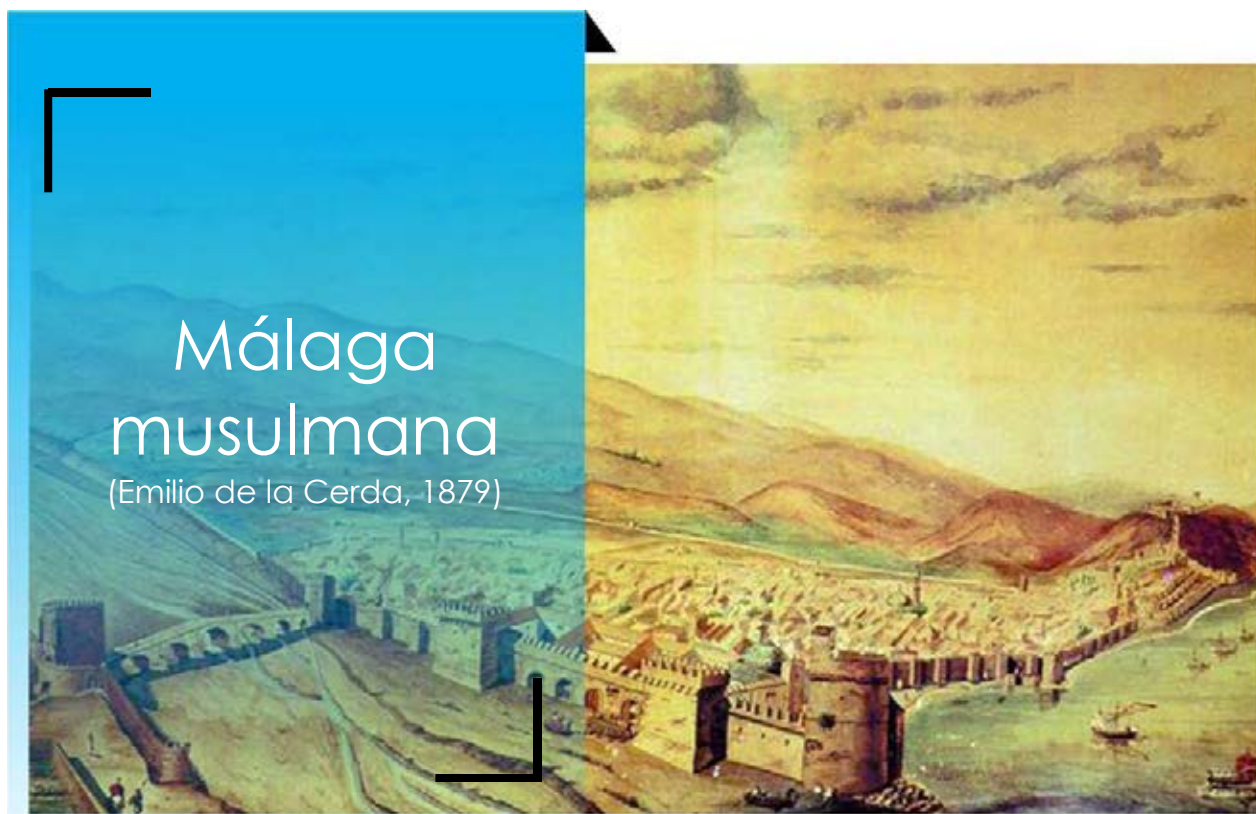
Existe, no obstante, otro estereotipo identitario asociado a la Edad Media peninsular. Se trata de la consideración del territorio y periodo de dominación musulmán, Al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria respecto a las sociedades y territorios cristianos y más en términos culturales, como periodo de pacífica convivencia multicultural y de esplendor cultural (artístico-científico, etc.). Existiría, por tanto, un relato político del periodo medieval que lo concibe como sucesión de etapas y espacios políticos de Al-Ándalus (con su esplendor y herencia cultural) a los diferentes reinos cristianos (germen de regiones y comunidades españolas) recurriendo a la construcción historiográfica de la *Reconquista*, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de identidades actuales (valencianos, españoles). (p. 43)



A diferencia de los períodos de la Antigüedad, perfectamente integrados en el discurso de la historiografía española sobre las “esencias patrias”, y cuyo patrimonio se consideraba más cercano, lo andalusí constituía un ente extraño y ajeno, pero abundante en bienes patrimoniales de gran potencialidad estética y singularidad que lo alejaba de cualquier intento de españolización casticista:



A al-Ándalus no lo hace específico su historia. Lo hacen específico los historiadores que desde el presente han levantado una espesa tela de prejuicios para ocultarlo o para exhibir, potenciándolos, determinados elementos en detrimento de otros de similar o mayor significación histórica que los anteriores. Los prejuicios son variados en lo formal y en el caso de su período inicial pueden ser denominados bajo sintagmas muy diversos y poderosamente llamativos: “invasión”, “catástrofe”, “llegada de la civilización” “no-invasión” o incluso “conquista militar”. Pero, con las matizaciones exigibles a todas las manifestaciones solemnes, la historia de al-Ándalus será historia del Magreb medieval o no será nada. al-Ándalus es parte del Magreb, pero esta certeza geo-histórica es negada o camuflada mediante omisiones y artificios varios por una destacada parte del medievalismo español (Martínez-Enamorado, 2016, pp. 217-218).



## Málaga, ciudad del saber

La acuarela *Málaga musulmana* es fruto del interés suscitado a finales del siglo XIX por el origen andalusí de la ciudad, por parte de determinados autores, entre los que se encuentra, Emilio de la Cerda, junto a intelectuales como Díaz de Escovar o Guillén Robles, dedicados a desentrañar su riqueza cultural. El legado andalusí de la ciudad de Málaga, construido a lo largo de casi ocho siglos de historia, no se limita a la huella del trazado urbano laberíntico de su centro histórico, a los dos recintos defensivos que la protegían, la Alcazaba y el castillo de Gibralfaro, junto a la muralla,

o al papel del puerto en el comercio mediterráneo de productos agrícolas, sedas o lozas doradas, todos ellos hitos urbanos que se representan en la obra; sino que trasciende hasta el rico esplendor científico y cultural que convertía a la ciudad en un potente centro propagador y difusor de cultura, donde más de 250 intelectuales referentes cultivaron la farmacología, la botánica, la poesía, la historia, la geografía, la gramática o la filosofía. Un legado cultural atesorado por los malagueños del pasado, y que nos perte-

nece. Así lo expresaba el profesor Martínez-Enamorado (2017) en el catálogo de la exposición “Mālaqa, ciudad del saber”, en el Museo del Patrimonio Municipal:



Los habitantes de aquella ciudad, devastada y vencida, tal vez guardaran en su memoria colectiva el orgullo de haber sido una de las ciudades más importantes del Occidente musulmán en cuanto al prestigio y al número de sus sabios y hombres de letras. En efecto, en la ciudad de Málaga, que fue Mālaqa, resplandeció a lo largo de la época andalusí (recordemos, entre los años 713 y 1487) uno de los principales centros de conocimiento no sólo de la Península Ibérica sino de todo el ámbito mediterráneo medieval. Que fuese un activo emporio comercial por el que llegaban productos, hombres e ideas (especialmente en los períodos almohade y nazarí, entre los siglos XII-XIV), estimuló sin duda una actividad intelectual en la que participaron verdaderas figuras de talla universal que reivindicaban en su genealogía su procedencia malagueña o que residieron en ella por ser un centro de poder político y de una floreciente economía de negocios. (p. 8)



## Escudo de Málaga (1494)

# La otra cara del escudo

La conquista castellana en 1487, junto al posterior proceso radical de castellanización y cristianización, significó una violenta ruptura con su pasado andalusí. El escudo de la ciudad de Málaga cristaliza, mediante un conjunto de elementos icónicos, la victoria castellana sobre la ciudad andalusí:



- **Alcazaba y castillo de Gibralfaro**

Única presencia de la huella musulmana.



- **Cristianos cautivos**

En el recinto de la Alcazaba se representan los cautivos cristianos que fueron expuestos en el Corral de los Cautivos, y que fueron liberados tras la toma por los Reyes Católicos. Este elemento iconográfico presentaba para el alumnado dificultad de interpretación, que podría ser solventada mediante la observación de una obra pictórica con un nivel narrativo más desarrollado, *Liberación de los cautivos de Málaga por los Reyes Católicos* de Moreno Carbonero (1930) conservado en el Museo de Málaga, donde se representa la escena de la liberación de los presos que se van arrodillando ante los reyes en la antigua puerta de Granada.

Es evidente que este hecho ha tenido una indudable visibilidad, no solo mediante esta obra pictórica de 1930, sino en su representación como símbolo de la toma de Málaga en el escudo, dentro del interés por legitimar la misma. Por otra parte, si bien en la historiografía y la historia del arte se observa el énfasis en determinadas figuras “protagonistas” de la conquista, se olvida exponer el sufrimiento y las vidas cotidianas de personas anónimas que vivieron en primera persona este proceso histórico. De tal manera, se construye una enseñanza de la Historia que invisibiliza la intrahistoria unamuniana, esto es, las historias construidas anónimamente por

todas las personas que no permanecen en el recuerdo del discurso oficial hegemónico.



- **Yugo y flechas, lema “Tanto Monta”**

El yugo es la divisa personal de Fernando II de Aragón asociado a la labor agrícola; las flechas son el emblema de Isabel de Castilla en alusión a la fuerza militar. Junto al lema “Tanto Monta”, representan icónicamente la política de los Reyes Católicos y la pertenencia de la ciudad a la corona castellana. Por otra parte, contiene una lectura correspondiente a la estrategia de observación ‘asociativa’ (Leontiev, 2011), dada las conexiones simbólicas establecidas desde el siglo XX con su recuperación desde la Falange y su empleo como emblema de la dictadura franquista que, sin legitimación democrática buscó una legitimación alternativa basada en unos orígenes nacionales patrios, de unificación territorial y católica.



- **Santos Mártires**

Mártires cristianos hispanorromanos que, apresados durante la décima persecución del emperador Diocleciano en Málaga en el año 303, fueron lapidados hasta su muerte por no renunciar a su fe cristiana. En 1490, tras la toma de Málaga, los Reyes Católicos los asimilaron como símbolos de la cristianización de la ciudad subrayando su ideal de restitución del orden anterior al Islam, designándolos patronos de Málaga, consagrando una de las cuatro

parroquias fundacionales a su nombre e incluyéndolos en el escudo de la ciudad en 1494. Desde una perspectiva crítica, resulta oportuno establecer paralelismos entre la persecución religiosa sufrida por el cristianismo en el siglo IV y la sufrida por la población musulmana por medio del proyecto de cruzada de los Reyes Católicos. Es conveniente que se rompa con la enseñanza de una historia lineal; siendo apropiado, preguntarnos cuál fue la situación de musulmanes y musulmanas tras su derrota. Así pues, se adopta una visión desde diferentes perspectivas.



## Libro de los Repartimientos (1487)

# Leyendo entre líneas

Este documento, cuyo texto refleja el reparto de tierras y propiedades musulmanas entre la nueva población cristiana, como consecuencia de la victoria castellana, se asocia al término “Repoblación” que en casi la totalidad de los libros de texto se emplea de forma acrítica, y de manera indiscriminada junto al término “Reconquista” para informar, como establece Sáiz (2015):



de sus diferentes tipos (repoblación por “presuras”, concejil y por repartos), para tratar la expansión cristiana y la construcción social y económica de los espacios musulmanes ocupados. No se plantean las consecuencias (dominación, exilio, explotación, etc.) que esa expansión implicó para “los otros”, para las poblaciones musulmanas locales. (p. 258)

Es oportuno visibilizar que, dentro de las consecuencias mencionadas por Sáiz (2015), “generadas por esta expansión cristiana peninsular y la formación de una nueva sociedad feudal sobre la anterior sociedad andalusí” (p. 258), no solo se presenta el exilio, y la consecuente expropiación de los bienes, las tierras, las viviendas, como se refleja en el *Libro de los Repartimientos*, sino también el cautiverio y la esclavitud de centenares de personas anónimas, judías y musulmanes, como se establece en unas desfavorables capitulaciones como castigo ejemplar por la resistencia y rebeldía opuesta: “Se especificó en las capitulaciones que la población sin excepción de clase, sexo ni edad quedaría cautiva y confiscados la totalidad de sus bienes: alhajas, casa y tierras” (Díaz y de Andrés, 2018, p. 125).

Así lo resume González Arévalo (2005), a pesar de que “la documentación que manejamos es tan valiosa para estudiar el rescate de los cautivos cristianos como parca por lo que respecta a los moros, tanto en Málaga como en Valencia, y la bibliografía sobre el tema no es en absoluto abundante” (p. 345):




Algunos de los antiguos habitantes de Málaga, una vez rescatados, decidieron permanecer en ella con posterioridad a la conquista, pese a que los monarcas habían prohibido tajantemente que retornaran, exceptuando a pocos habitantes del entorno del Dordux, autorizados a tal efecto. Otros, por el contrario, se instalaron en lugares de la tierra de Málaga, mientras que, por último, los hubo que no tuvieron tanta suerte y permanecieron en la ciudad como esclavos, como fue el caso de María de Málaga, esclava y criada del tesorero de la catedral Juan Rodríguez Dalva. Asimismo, no podemos descartar que se dieran casos en los que los cautivos, siendo ya libres, sufrieron el abuso de ver vulnerados sus derechos y ser reducidos a esclavitud injustamente. (p. 349)

En este sentido, es crucial que tengamos en cuenta la perspectiva de género y el rescate del olvido de las situaciones vividas por mujeres en la historia malagueña. Hay que

reflejar las dificultades añadidas que tendría la otra mitad del género humano ante cualquier acontecimiento o circunstancia vivida.

También, sería adecuado que la exposición del *Libro de los Repartimientos* venga acompañada de la posibilidad de lectura del castellano antiguo de algunos fragmentos escogidos y su transcripción al castellano actual. Es importante que el alumnado conozca la expresión escrita de aquella época; así como sería interesante, que se pudiera comparar con la lengua árabe coetánea al castellano antiguo.



## Plano de la ciudad de Málaga

(Joseph Carrión de Mula, 1791)

# Dos ciudades en una

Una vez tomada la ciudad, los planes político-religiosos de los Reyes Católicos se orientaron a erradicar prácticamente toda huella del pasado andalusí de la ciudad, desde el punto de vista social, urbanístico y cultural. La transformación urbanística es reflejo de la sociocultural y obedece al objetivo de convertir Málaga en una ciudad comercial donde su puerto militar con-

trolara el mercado internacional del Mediterráneo Occidental.

En este objetivo de la transformación política y económica, la dimensión simbólica tiene un peso clave: la imagen de la ciudad debe representar el triunfo de la monarquía cristiana sobre el Islam. Esto explica que se erradique toda huella musulmana, como puede advertirse en el *Plano de Málaga de Joseph Carrión de Mula*

(1791), que muestra el resultado de ese proceso de transformación.

Si bien en el plano se aprecia la muralla que encierra la antigua ciudad andalusí con su característico trazado laberíntico, el recinto de la Alcazaba y el castillo de Gibralfaro, se observan claramente las estrategias de cambio urbanístico: la edificación de la Catedral ha sustituido a la Merquita mayor y las cuatro parroquias fundacionales dividen la ciudad en cuatro collaciones: Santiago, advocación con una gran carga simbólica de la victoria cristiana sobre el Islam –no en vano, Santiago Matamoros es como se conoce popularmente a la representación iconográfica del apóstol en combate por su legendaria ayuda contra los musulmanes en la Batalla de Clavijo del año 844-; Santos Mártires, dedicada a San Ciriaco y Santa Paula con objeto de recuperar un pasado cristiano de la ciudad, anterior a la conquista árabe, con lo que se afianzaba la idea de que aquella fuera una invasión de un pueblo foráneo y ajeno, que constituía un paréntesis histórico; San Juan y Sa-

grario. Así también, la construcción en 1513 del Santuario de la Victoria sobre un lugar sagrado, un cementerio islámico.

A finales del siglo XVIII se observa que la ciudad se ha redimensionado, se ha expandido extramuros y se ha extendido en torno a conventos (Franciscanos capuchinos, Teatinos o de la Trinidad) situados en zonas agrícolas y que dieron nombre a los nuevos barrios. Su huella andalusí ha sido extirpada de raíz y ha pasado de ser una ciudad andalusí para convertirse en una ciudad cristiana castellana en la que se originan las identidades hegemónicas actuales.

# Orientaciones didácticas

## para la alfabetización histórica desde la Didáctica de la Otredad<sup>1</sup>

### Fuentes

#### *Interrogamos a los artefactos*

#### Interrogantes para el debate

- ¿Quién realizó cada uno de estos artefactos?
- ¿Para qué sirve? ¿A qué necesidad responde?
- ¿A quién va destinado?
- ¿Cómo se ha realizado?
- ¿Qué cánones estéticos sigue (si los sigue)?
- ¿Por qué razones históricas y en qué contexto surgió?



### Perspectiva histórica

#### *Nos ponemos en el lugar de las personas del pasado*

#### Interrogantes para el debate

- ¿Qué motivos tenían los Reyes Católicos para emprender la guerra con al'Andalus?
- ¿Qué creencias, ideas, costumbres, sentimientos, temores tenían las personas de al'Andalus y de los reinos castellanos?



### Cambio y continuidad / Causa y consecuencia

#### *Reflexionamos sobre lo que*

#### Interrogantes para el debate

- ¿Qué cambios observas al comparar la vista de la ciudad Málaga musulmana y el Plano de la ciudad de Málaga?
- ¿Encuentras algún punto de inflexión en este periodo histórico? ¿Afecta a nuestro presente?



<sup>1</sup> Siguiendo los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013)

*pasó y cómo  
afecta a  
nuestro  
presente*

## Relevancia histórica

*Comprobamos  
la importancia  
de personas y  
acontecimiento  
s del pasado a  
los que hasta  
ahora no se ha  
prestado  
atención*

- ¿Qué pensaría una persona de al' Andalus si conociera la convivencia intercultural de nuestro presente? ¿Qué similitudes encontraría? ¿Qué diferencias?

## Interrogantes para el debate



- ¿Por qué crees que se han conservado estos artefactos? ¿Para quién son importantes?
- ¿Por qué crees que debemos aprender sobre este periodo histórico? ¿Por qué deberíamos recordarlo?

## Actividad “Supervivientes en un globo”

Se anotan una serie de sucesos, acontecimientos y personas de este periodo histórico (personas andalusíes, Zegrí, Alí Dordoux, soldados de las tropas castellanas, Isabel la Católica, Fernando el Católico, guerra, victoria castellana, capitulaciones, reparto de bienes, esclavitud...), que serán “pasajeros” de un globo aerostático a los que el alumnado deberá clasificar según su relevancia histórica. Se divide a la clase en pequeños grupos. El número de grupos debe coincidir con el número de “pasajeros”. Se explica al alumnado que el globo aerostático está perdiendo altura porque está demasiado cargado. La tarea del alumnado será elegir qué pasajeros pueden caer del globo y cuáles deben sobrevivir para que la narrativa histórica siga

## Dimensión ética

*Juzgamos las  
ideas y los  
hechos del  
pasado, no a  
las personas*

siendo completa y plural. Cada grupo debe encontrar argumentos para explicar por qué su “personaje” tiene la suficiente relevancia histórica como para merecer permanecer en el globo. Cada grupo presenta sus argumentos al resto de la clase. Se establece un debate para reflexionar por qué razones deciden salvar a unos “personajes” y no a otros.

### Interrogantes para el debate

- ¿Fueron las consecuencias de las capitulaciones de Fernando el Católico un crimen contra la Humanidad o una medida justa en tiempos de guerra?
- ¿Por qué debería importarnos en la actualidad, después de cinco siglos?



# Orientaciones didácticas

para la alfabetización artística

desde la Didáctica de la Otredad\*

## Emocional

*Palabras y juicios que transmiten sensaciones y sentimientos provocados por el cuadro, su evaluación general y emocional.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué emoción te produce?
- ¿Conecta con tu realidad?



## Orientación desde la vida

*Palabras y juicios que describen las pinturas como una pieza de vida real, una situación desarrollada en el tiempo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué está pasando?
- ¿Quién/es tiene/n el poder?  
¿Quién/es se encuentra/n en situación de sometimiento?



## Estilística

*Palabras y juicios referidos a medios y esquemas artísticos revelando su función y realzando peculiaridades del estilo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué tipo de artefacto es?
- ¿A qué estilo artístico pertenece?



## De síntesis

*Interpretación del contenido del cuadro y su significado, pensamientos y sentimientos de personajes.*

## Asociativa

*Asociaciones sobre diferentes temas provocadas por el cuadro y su significado.*

## Orientación del Autor

*Palabras y juicios indicando la intención, estado psicológico y contexto biográfico del autor.*

## Introspectiva

*Palabras y juicios que describen el impacto de un cuadro y sus distintos pormenores.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué te parece que piensa/n?
- ¿Cómo pueden sentirse?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué actitud tiene/n hacia los demás?
- ¿Con quién te identificas?



## Interrogantes para el debate

- ¿A quién/es representa/n?
- ¿A quién/es no representa/n?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué es lo que más te sorprende?



# 2º ACTO

## SANTA MARGARITA

### Objetivos

- Conocer las **persecuciones religiosas** en el siglo III y el problema de la **violencia machista** presente en las leyendas hagiográficas, profundizando en la de Santa Margarita.
- Deconstruir el concepto de **martirio** presente en las leyendas de santas, asociado en la tradición cristiana a valores de castidad.
- Visibilizar la **otredad (género femenino oprimido)** y la persistencia del sistema patriarcal en la actualidad.





# Los Desposorios místicos de Santa Margarita

(Il Parmigianino, 1527)

## Un martirio milenario

La violencia machista, inherente a la tradición visual occidental, tiene su reflejo en las representaciones que conforman la cultura museística. La crueldad patriarcal se cristaliza desde los textos de la Antigüedad Clásica a través de la narración de violaciones que se romantizan mediante el recurso de lo poético o del adorno literario, o

desde los relatos bíblicos y hagiográficos que detallan el acoso y el martirio físico de jóvenes santas, edulcorados por el aura de lo milagroso y sagrado. Estos mitos, historias y leyendas, aunque en ocasiones ficciones, no se alejan demasiado de la realidad social e histórica. Son fruto de la sociedad patriarcal que los ha creado e inundan las obras artísticas que los gran-

des museos del mundo, y la historia del arte, han de determinado como las obras maestras de nuestra cultura androcéntrica.

La obra *Los Desposorios místicos de Santa Margarita* es una representación más de la cultura patriarcal. Ciertamente es que en la obra no se representa una de tantas escenas explícitas de martirios, frecuentes en la pintura occidental de la baja Edad Media que, aunque no se abandonaron, se atenuaron durante el Renacimiento con representaciones más centradas en ensalzar la heroicidad de las/los mártires y su triunfo sobre el mal. Este es el caso de *Los Desposorios místicos de Santa Margarita*, cuyo tema central, según la historiografía tradicional del arte, bien sea la consagración de la Santa a Dios mediante su matrimonio espiritual con Jesús, bien únicamente una *sacra conversazione*; es su victoria sobre el mal, el pecado, el demonio, simbolizado en el dragón.

El objetivo propagandístico de estas representaciones estaba al servicio de la transmisión de modelos de sacrificio por la fe cristiana, de superación de toda tentación profana, de conservación de la virtud y la castidad. No obstante, realizando una lectura crítica a la narrativa hagiográfica de Santa Margarita (*La leyenda dorada* de Santiago de la Vorágine), similar a la de otras muchas santas, torturadas hasta morir por no acceder a las pretensiones sexuales de un hombre, resulta oportuno cuestionar qué hay más allá del relato, qué se esconde tras el dragón. Como establece Pedregal (2000):

A pesar de la fortaleza de espíritu de la que hacen gala las mártires, siguen siendo, tanto para paganos como cristianos, cuerpos sexuados que es preciso controlar. La tortura física es para los unos el medio de castigar su intento de escapar a ese control, y de reafirmar la solidez del orden ideológico patriarcal, mostrando la inviabilidad de la transgresión de sus modelos. Para los otros, las heroínas cristianas, cuya gloria está precisamente en su capacidad para transgredir las funciones de género de la



sociedad romana, son presentadas como mujeres que se piensan a sí mismas. Pero la toma de conciencia por primera vez de su yo subjetivo dissociado de su soporte físico, las lleva a rechazar éste, lo cual es un acto de rebelión contra los planes patriarcales sobre su cuerpo, pero que sigue basándose en la tradicional actitud femenina de sumisión y pasividad, puesto que mantiene, interiorizada, la necesidad del sufrimiento, como consecuencia lógica de la infravaloración de su cuerpo. El cristianismo no propone a las mujeres, ni les permite crear a ellas otro texto alternativo a los significados sociales para inscribir en la página en blanco de su cuerpo, sino la destrucción de la página, o su transformación en un significante no femenino. El discurso cristiano sobre la superación de la debilidad femenina, en este caso, de las mártires, que sirve para demostrar la gran fuerza de la fe cristiana, no permitió, sin embargo, que sus protagonistas escaparan a unas concepciones de género en las que se asume que sólo los valores masculinos, que ellas son capaces de desarrollar ante la situación de violencia extrema, abren el camino hacia una existencia, más allá de la muerte, paradójicamente asexualada. (p. 294)

Por supuesto, estas ideas subyacentes al relato no estaban en la intencionalidad de Il Parmigianino cuando en 1527 ideó esta escena para el Convento de las Monjas de Santa Margarita en Bolonia. Sin embargo, es conveniente deconstruir este discurso hegemónico patriarcal a partir de los objetivos de la alfabetización crítica feminista (Triviño, 2020).

# Orientaciones didácticas

## para la alfabetización histórica desde la Didáctica de la Otredad<sup>1</sup>

### Fuentes

#### *Interrogamos a los artefactos*

#### Interrogantes para el debate

- ¿Quién realizó este artefacto?
- ¿Para qué sirve? ¿A qué necesidad responde?
- ¿A quién va destinado?
- ¿Cómo se ha realizado?
- ¿Qué cánones estéticos sigue (si los sigue)?
- ¿Por qué razones históricas y en qué contexto surgió?



### Perspectiva histórica

#### *Nos ponemos en el lugar de las personas del pasado*

#### Interrogantes para el debate

- ¿Qué razones tenía el emperador Diocleciano para perseguir a las personas cristianas en el siglo III? ¿Cuáles eran sus creencias y valores? ¿Había motivos religiosos o también políticos?
- ¿Qué pensaban de los actos de violencia machista las personas del pasado?



### Cambio y continuidad / Causa y consecuencia

#### Interrogantes para el debate

- ¿Qué problemáticas similares persisten en la actualidad?



<sup>1</sup> Siguiendo los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013)

*Reflexionamos  
sobre lo que  
pasó y cómo  
afecta a  
nuestro  
presente*

## Relevancia histórica

*Comprobamos  
la importancia  
de personas y  
acontecimiento  
s del pasado a  
los que hasta  
ahora no se ha  
prestado  
atención*

## Dimensión ética

*Juzgamos las  
ideas y los  
hechos del  
pasado, no a  
las personas*

### Interrogantes para el debate



- ¿Por qué crees que se ha conservado este artefacto? ¿Para quién es importante?
- ¿Por qué crees que debemos aprender sobre este artefacto? ¿Por qué deberíamos recordar lo que representa?

### Interrogantes para el debate



- ¿Eran éticamente correctas las consecuencias de elegir unas creencias religiosas o rechazar a un hombre poderoso?
- ¿Por qué debería importarnos en la actualidad, después de tantos siglos? ¿Sigue existiendo este problema?

# Orientaciones didácticas

para la alfabetización artística

desde la Didáctica de la Otredad\*

## Emocional

*Palabras y juicios que transmiten sensaciones y sentimientos provocados por el cuadro, su evaluación general y emocional.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué emoción te produce?
- ¿Conecta con tu realidad?



## Orientación desde la vida

*Palabras y juicios que describen las pinturas como una pieza de vida real, una situación desarrollada en el tiempo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué está pasando?
- ¿Quién/es tiene/n el poder?
- ¿Quién/es se encuentra/n en situación de sometimiento?



## Estilística

*Palabras y juicios referidos a medios y esquemas artísticos revelando su función y realzando peculiaridades del estilo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué tipo de artefacto es?
- ¿A qué estilo artístico pertenece?



## De síntesis

*Interpretación del contenido del cuadro y su significado, pensamientos y sentimientos de personajes.*

## Asociativa

*Asociaciones sobre diferentes temas provocadas por el cuadro y su significado.*

## Orientación del Autor

*Palabras y juicios indicando la intención, estado psicológico y contexto biográfico del autor.*

## Introspectiva

*Palabras y juicios que describen el impacto de un cuadro y sus distintos pormenores.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué te parece que piensa/n?
- ¿Cómo pueden sentirse?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué actitud tiene/n hacia los demás?
- ¿Con quién te identificas?



## Interrogantes para el debate

- ¿A quién/es representa/n?
- ¿A quién/es no representa/n?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué es lo que más te sorprende?



# 3ER ACTO

## UNA MORAGA

### Objetivos

- Conocer las **desigualdades de género, infancia y clase social** en el siglo XIX malagueño.
- Deconstruir la **imagen estereotipada de la infancia** de clase marginal en el siglo XIX.
- Visibilizar la **otredad (la infancia marginal en el siglo XIX)** y sus problemáticas:
  - Explotación infantil durante la industrialización.
  - Desprotección social.
  - Problemáticas similares en la actualidad.



## Una moraga

(Horacio Lengo, 1879)



## ¿Una fiesta en la playa?

La obra *Una moraga* de Horacio Lengo representa, a primera vista, un muestrario de elementos que identifican a Málaga en tres niveles: usos y costumbres malagueñas: la propia moraga, el espeto, la técnica del copo...; hitos urbanos definitorios de la ciudad: la Farola, las chimeneas de las fábricas industriales de Huelin, el Puerto, la playa...; fauna y flora autóctona: sardinas, cañaïllas o búsanos, mantarraya, chumberas... To-

dos estos elementos giran en torno a los protagonistas de la obra: un grupo de niños/a de clase social desfavorecida que descansan al caer el día en contraste con grupos de burgueses que celebran, cantando y tocando la guitarra.

La historiografía tradicional del arte ha interpretado este grupo de niños/a como una representación de tipos populares, frecuente en la pintura costumbrista, tan del gusto de la burguesía de la época. Una representación amable de un día cotidiano

en la vida de niños y niñas de extracción social baja, tratados como elementos exóticos, dentro de la estética de lo pintoresco, “lo otro”. La pobreza retratada por Lengo está edulcorada, idealizada y romantizada para su público de clase acomodada, no es cruda y descarnada, como se observa en el aspecto saludable de los niños/a, alejado del hambre y el desgaste que serían propios.

También la historiografía tradicional los ha etiquetado manteniendo los mismos planteamientos y prejuicios sociales que pervivían en la literatura malagueña del siglo XIX, como delincuentes que robaban pescado o “granujas”. Frente a estos estereotipos propios del discurso hegemónico y adultocéntrico, es conveniente ahondar en la situación desfavorecida y de miseria que obligaba a estos niños y niñas a trabajar desde muy temprana edad. Como explican Sanchidrián y Martín (2009): “La Revolución industrial trajo mejoras económicas, pero también nuevas formas de pobreza y los reformadores sociales intentaron proteger a los menores de los peligros que provocaba el nuevo pauperismo: el abandono físico y moral” (p. 123). Pérez y Sánchez (2013) señalan en este contexto de la Revolución Industrial, la paradoja entre la consecución de derechos de la infancia y la paralela explotación laboral infantil:

La situación de la infancia se ha ido transformando de manera muy notable desde las revoluciones ilustradas del siglo XVIII y principios del XIX, cuando los niños adquirieron el rango de ciudadanos con derechos, deberes y libertades, y aparecieron progresivamente los sistemas nacionales de enseñanza y sociedades filantrópicas destinadas a la protección de la infancia. Sin embargo, paralelamente a esta nueva consideración de la infancia, seguía existiendo una realidad material que en ocasiones era aún más dura que en generaciones anteriores, con gran cantidad de niños que vivían en situaciones lamentables y eran explotados productivamente en fábricas y minas. (p. 34)



Entre las causas económicas y sociales que originaban la situación de trabajo infantil, se encontraban:



los bajos ingresos de las familias de pescadores y su propio tamaño -cuatro o cinco hijos- lo que se traduciría en déficit cuando los niños eran pequeños y, por tanto, debían ayudar a sus padres en cuanto fuese posible, es decir entre los siete y ocho años comenzaban desarrollando tareas muy básicas, mientras que entre los doce y los catorce las tasas de actividad eran ya relativamente altas. Por lo que atañe a la demanda, las empresas salazoneras primero, y las conserveras a partir de 1880, buscaban mano de obra barata y que, además, estuviese acostumbrada a realizar los procesos de transformación de pescado, impulsando el trabajo femenino e infantil en las poblaciones del litoral español donde no hubiese otro tipo de actividad industrial. (p. 133)

En cuanto a las tareas que desempeñaban, se ha documentado la dureza del trabajo físico, desde el arrastre de las redes en la playa con la técnica del copo, como se visualiza al fondo de *Una moraga*, la limpieza de los botes o barcas, el traslado del pescado a la fábrica de salazón o conservas. Así lo explica Muñoz (2013):



Los niños y muchachos de las familias de pescadores participaban en diferentes costeras, generalmente en pesca de bajura, embarcando entre doce y catorce años en todas las regiones del litoral, especialmente en Galicia, en el Cantábrico y en el sur de España; también trabajaban en los talleres de las empresas de transformación de pescado: resulta de los datos suministrados que los niños, desde la edad de ocho a catorce años, se ocupaban de auxiliar a los

pescadores, cebando sus aparejos y en otros trabajos y recibiendo un jornal proporcionado, y que desde aquella edad en adelante se dedican a la navegación en buques. También se ocupan los niños y niñas de ocho a catorce años en las fábricas de escabeche y salazón. (p. 129)

Es conveniente incidir que entre las consecuencias del trabajo infantil, no solo se encuentra el desarrollo temprano de la vida con dureza, sino también el absentismo escolar y el bajo nivel educativo, como se expresa en un texto de 1885 citado por Muñoz (2013, p. 129):



¿Cómo recibir educación si en los albores de la existencia casi y cuando aún no ha transpuesto los límites de la infancia, el hijo del pescador entra ya a formar parte de la lancha y tomar la actividad en todas las faenas y tribulaciones del rudo oficio? (Díaz de Rábago, 1885, pp. 73-75)

Olvidar esta situación social histórica en el análisis histórico-artístico y en el abordaje didáctico de *Una moraga* de Horacio Lengo, es incurrir en la tradicional perspectiva clasista y adultocéntrica. Triviño (2016) advierte de la consideración tradicional menospreciativa de la infancia desde la perspectiva adultocentrista, como una “fase transitoria y simple de la persona” (p. 430), pero cita a Ramírez Goicoechea (2009, p. 63-64) para reivindicar su importancia en los procesos sociales: “contrariamente; bebés, niños, adolescentes o jóvenes aportan una información esencial sobre la evolución demográfica, social y ecológica”. Continúa con una cita de Jean-Jacques Rousseau que muestra el papel trascendental que concedía a la infancia: “Hay quien se queja del estado de la infancia, y no se da cuenta de que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiese empezado siendo un niño” (1762/2002, p. 26).

# Orientaciones didácticas

para la alfabetización histórica  
desde la Didáctica de la Otredad\*

## Fuentes

*Interrogamos a los artefactos*

### Interrogantes para el debate

- ¿Quién realizó este artefacto?
- ¿Para qué sirve? ¿A qué necesidad responde?
- ¿A quién va destinado?
- ¿Cómo se ha realizado?
- ¿Qué cánones estéticos sigue (si los sigue)?
- ¿Por qué razones históricas y en qué contexto surgió?



## Perspectiva histórica

*Nos ponemos en el lugar de las personas del pasado*

### Interrogantes para el debate

- ¿Qué piensas que era lo más importante para las familias sin recursos de esta época?
- ¿Cómo consideraban a los niños y niñas? ¿Qué diferencias aprecias con el presente?
- ¿Qué otras opciones tenían?



**Cambio y continuidad /  
Causa y consecuencia**

*Reflexionamos sobre lo que*

### Interrogantes para el debate

- ¿Qué crees que pensaría uno de los empresarios de las fábricas que vemos al fondo de la pintura si viajara al presente y



\* Siguiendo los conceptos de segundo orden del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013)

*pasó y cómo  
afecta a  
nuestro  
presente*

## Relevancia histórica

*Comprobamos  
la importancia  
de personas y  
acontecimiento  
s del pasado a  
los que hasta  
ahora no se ha  
prestado  
atención*

conociera la Declaración de los Derechos del niño de 1959?

- ¿Qué problemáticas similares persisten en la actualidad en otros países?

### Actividad: “El ranking del diamante”



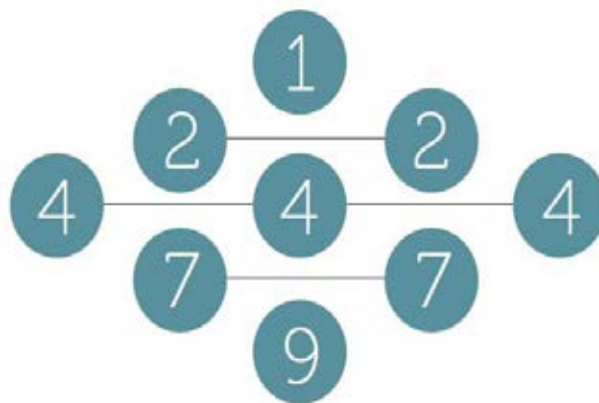
Se divide al alumnado en parejas y se entrega a cada pareja una breve descripción de nueve sucesos, acontecimientos o personas del periodo histórico en el que se desarrolla la obra *Una moraga* (Ej.: niñas y niños de la playa, burguesía, Revolución industrial, explotación infantil...) Las parejas deben clasificar su importancia histórica en una formación de diamante como la que se muestra a continuación.

El acontecimiento, suceso o persona más significativa debe colocarse en la parte superior del diamante. Los dos siguientes se colocan en segunda posición. Los tres de la fila central comparten la cuarta posición. Los dos siguientes, en la cuarta fila, comparten la séptima posición. El menos significativo históricamente se coloca en la parte inferior del diamante.

Cuando las parejas hayan completado su clasificación, deben unirse formando grupos de seis. A continuación, cada pareja explica y trata de justificar su clasificación ante las otras

dos parejas. Los seis deben consensuar una clasificación para el grupo. A continuación, cada grupo de seis explica su clasificación consensuada a toda la clase.

Este modelo de clasificación en forma de diamante, a diferencia de un modelo de clasificación lineal, posibilita al alumnado reconocer que los sucesos, los acontecimientos y las personas pueden tener la misma importancia histórica, aunque posiblemente por razones diferentes.



Fuente: Seixas y Morton, 2013

## Dimensión ética

*Juzgamos las ideas y los hechos del pasado, no a las personas*

## Interrogantes para el debate

- ¿Era éticamente correcto que niños y niñas trabajaran para sobrevivir?
- ¿Por qué debería importarnos en la actualidad, después de casi 150 años? ¿Sigue existiendo este problema?



# Orientaciones didácticas

para la alfabetización artística

desde la Didáctica de la Otredad\*

## Emocional

*Palabras y juicios que transmiten sensaciones y sentimientos provocados por el cuadro, su evaluación general y emocional.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué emoción te produce?
- ¿Conecta con tu realidad?



## Orientación desde la vida

*Palabras y juicios que describen las pinturas como una pieza de vida real, una situación desarrollada en el tiempo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué está pasando?
- ¿Quién/es tiene/n el poder?  
¿Quién/es se encuentra/n en situación de sometimiento?



## Estilística

*Palabras y juicios referidos a medios y esquemas artísticos revelando su función y realzando peculiaridades del estilo.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué tipo de artefacto es?
- ¿A qué estilo artístico pertenece?



## De síntesis

*Interpretación del contenido del cuadro y su significado, pensamientos y sentimientos de personajes.*

## Asociativa

*Asociaciones sobre diferentes temas provocadas por el cuadro y su significado.*

## Orientación del Autor

*Palabras y juicios indicando la intención, estado psicológico y contexto biográfico del autor.*

## Introspectiva

*Palabras y juicios que describen el impacto de un cuadro y sus distintos pormenores.*

## Interrogantes para el debate

- ¿Qué te parece que piensa/n?
- ¿Cómo pueden sentirse?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué actitud tiene/n hacia los demás?
- ¿Con quién te identificas?



## Interrogantes para el debate

- ¿A quién/es representa/n?
- ¿A quién/es no representa/n?



## Interrogantes para el debate

- ¿Qué es lo que más te sorprende?



# Mapa de narrativas. De la Historia hegemónica a las otras historias del MUPAM



## Referencias bibliográficas de la Guía didáctica

- Díaz Cabiale, L. M., De Andrés Díaz, J. R. (2018). Influencia de las cuatro iglesias fundacionales en la trama urbana de Málaga. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación* (13), pp. 117-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6794156.pdf>
- Díaz de Rábago, J. (1885/1989). *La industria de la pesca en Galicia. Estudio sociológico*. Fundación Pedro Barrie de la Maza.
- González Arévalo, R. (2005). Cautivos moros y judíos en Málaga en tiempo de los Reyes Católicos. *Baetica. Estudios de Arte, Geografía e Historia*, 27, 345-361.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. En J. P. Frois (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martínez-Enamorado, V. (2016). Reseña a la obra de Alejandro García Sanjuán, La conquista islámica de la península Ibérica y la tergiversación del pasado. Del catastrofismo al negacionismo. *Albahri. Revista Independiente de Estudios Históricos*, 2, 175-227.
- Martínez-Enamorado, V. (2017). *Mālaqa, ciudad del saber*. Museo del Patrimonio Municipal. Ayuntamiento de Málaga.
- Muñoz, L. (2013). El trabajo infantil en las industrias pesqueras de España, 1850-1936. En J. M. Borrás (Coord.) *El trabajo infantil en España (1750-1950)*, (pp. 117-152), Icaria.
- Pedregal, A. (2000). Las mártires cristianas: género, violencia y dominación del cuerpo femenino. *Studia Historica. Historia Antigua*, 18, 277-294.
- Pérez Miranda, I. y Sánchez Blanco, L. (2013). Historia de la infancia, el pasado del futuro. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 33-37. <https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/137/128>.
- Ramírez Goicoechea, E. (2009). *Evolución, Cultura y Complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Ed. Universitaria Ramón Areces.

- Ríos, M. F. (2011). *La Reconquista una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Marcial Pons.
- Sáiz, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Tesis doctoral. Universitat de València
- Sanchidrián, C., y Martín, F. (2009). Protección y reeducación de la infancia abandonada: la Casa de la Misericordia de Málaga (1862-1936). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 123-137.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28818>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Triviño, L. (2017). La pintora «Anselma», Alejandrina de Gessler y Shaw (Cádiz, 1831-París, 1907) como escritora: su Autobiografía Recuerdos de Cádiz y Puerto Real (1841-1850). *Revista de Literatura*, 78, 425-444.
- Triviño, L. (2020). *Literacidad crítica feminista para la educación ciudadana. El videoclip Formation de Beyoncé en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.