

La historia del arte y los recursos digitales de los museos como llave para generar narrativas contrahegemónicas en la clase de historia

Juan Ramón Moreno-Vera | Dpto. Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia

URL de la contribución <www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/5768>

Comentaba Rodríguez-Ortega (2011) que las reflexiones sobre repensar críticamente los discursos de los museos estaban desarrollándose sobre todo en sus medios digitales, más que en las propias salas de los museos. A una conclusión similar llegaban Navarro-Neri, Rivero, Aso y Mendióroz-Lacambra (2021) cuando analizaban los discursos en Facebook de los museos nacionales canadienses, donde las narrativas tradicionales, ligadas a la identidad nacional, seguían siendo las predominantes.

Algo similar encontramos en la realidad de las aulas donde se enseñan historia o historia del arte. Allí, Sáiz-Serrano (2017), tras analizar libros de texto y materiales escolares, concluía se mantiene una narrativa maestra que refuerza la identidad nacional española (tanto en textos, mapas, como en pinturas históricas del s. XIX que aparecen en los libros).

En realidad, se trata de uno de los abusos más comunes en la historia escolar —entendida en el sentido que indica Arthur Chapman (2021)— que diferencia el saber histórico de referencia frente a la trasposición didáctica *chevallardiana* que llevamos finalmente al aula.

Así pues, los medios digitales abren ahora un escenario propicio para introducir narrativas alternativas en las clases de historia. ¿Por qué? Porque nos permite abrir la ventana de las fuentes históricas y diseñar actividades de investigación sin necesidad del discurso cerrado a la discusión que plantean los libros de texto.

Un contexto escolar en el que dar voz a los que nunca la han tenido, en el que recordar aquellos temas que siem-

pre quedaban olvidados en nuestros libros y en el que visibilizar a aquellos colectivos que quedaban deliberadamente escondidos por la narrativa tradicional.

Don't be told what you want; Don't be told what you need. There's no future for you (Sex Pistols, 1976)

En 1957 Guy Debord había firmado el “manifiesto para la construcción de las situaciones” que, como el dadaísmo, soñaba con la caída de los valores burgueses y sus privilegios. Así, los jóvenes británicos de mediados de los 70, conmovidos por el mayo del 68 parisino y la Primavera de Praga, se hicieron también eco de los descontentos sociales, y los autores “situacionistas” declararon la quiebra del capitalismo. Un sistema que no funcionaba entonces para la clase media (como no funciona ahora para el 90 % de la población): crisis financiera, aumento del paro, incremento de la inflación, subida de precio de los alimentos, de las energías y un sistema económico que lo único que hace, en realidad, es aumentar las diferencias económicas entre los más ricos y el resto, cada vez más pobre.

At home he feels like a tourist (Gang of Four, 1979)

Y así seguimos en la década de 2020, un “capitalismo-air-bnb” sin control que no se preocupa por los que menos tienen, por tu trabajo, por tu ansiedad, que no se preocupa del planeta, ni de las listas de espera de tu abuela, ni de los servicios sociales más básicos para que sobrevivan tus vecinos. Un mundo donde aumenta el precio del aceite de oliva, de la gasolina, de los coches, la inflación y donde la especulación inmobiliaria y el turismo nos dejan sin opciones para pagar el alquiler o comprar una casa.

Do you wanna change your mind? Cause you could never know that I'm in a time trap (Built to spill, 1999)

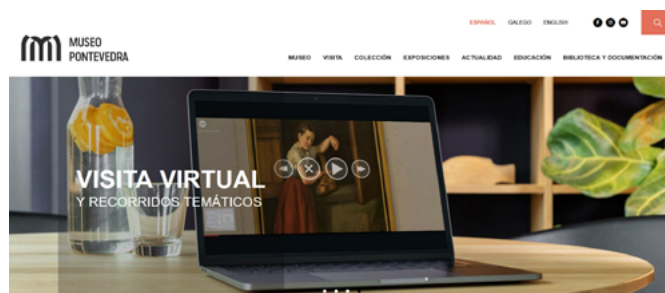
De este modo aprendemos historia. Entendiendo el presente en el que vivimos. Y al revés. Entendemos el presente, aprendiendo historia. Porque la historia es bidireccional. Y es que los autores de la *École des Annales*, Lucien Febvre, March Bloch o Pierre Vilar ya nos dijeron en 1949 que aprender historia debe servir para que sepamos leer un periódico. Así en los 70 del siglo XX, la historiografía británica con E. P. Thomson o Eric Hobsbawm a la cabeza no dudaron en incluir en sus clases de historia a quienes Thomson llamaba “los perdedores” (the losers) en los relatos cerrados de la historia. Los que nunca salían en el libro de texto, pero que suponen el 90 % de las personas del planeta.

Los bolsillos rotos por el peso del vacío. Y, en los ojos, brillo pálido de antidepresivos (Biznaga, 2022)

La enseñanza de la historia debe integrar el conocimiento sobre los eventos del pasado en base al uso de fuentes y evidencias empíricas (Seixas y Morton 2013), la justicia social (Barton y Levstik 2004) y los retos para afrontar el futuro en una sociedad más justa (Gómez-Carrasco, Lago y Rebollo 2024). El conocimiento científico de la historia, el método de indagación y la comparación de fuentes se alían con el valor de la democracia y en contra de los bulos, las manipulaciones y las mentiras, vestidas hábilmente de gestas nacionales, y lanzadas a través de las redes por los chavales con la bandera de la cruz de Borgoña (suponemos que nostálgicos del antiguo régimen, el feudalismo y la sociedad estamental para *El País*).

You ate my face to take my place so you can shine in another world (Royal Headache, 2015)

Así, en nuestra opinión, temas controvertidos como las diferentes identidades personales o colectivas (las identidades concéntricas y ciudadanas que permiten superar la tradicional incompatibilidad de identidad -Sanz-Arcega 2015-), las víctimas de conflictos bélicos, la igualdad de género, los desplazados y refugiados, la acción humana sobre el paisaje, el mundo rural vaciado, los colectivos “invisibilizados” LGTBIQ+, las per-



sonas mayores, los perseguidos por la justicia, las desigualdades sociales, el ejercicio del poder oligárquico, los buenos ejemplos de convivencia, la violencia contra las minorías, el racismo, la ciencia, las religiones o lo mucho que compartimos entre diferentes culturas, deberían estar siempre en el centro del debate de la clase de historia. Partiendo del pasado para explicar los problemas del mundo que tenemos ahora delante.

¿Qué fue de King Kong, de los psicoanalistas, del jazz? ¿Qué fue del siglo XX? ¿Qué fue del Dadá, del Big Bang y del “no pasarán”? Ya se han quedado atrás (091, 1989)

Y, para introducir actividades y situaciones de aprendizaje que incluyan estas temáticas en nuestras clases de historia, los recursos visuales y la historia del arte son una herramienta muy poderosa. Así, el grupo *Caleidoscopio*, donde colaboramos docentes de Educación Secundaria, investigadores de universidad y profesionales de museos han publicado 10 situaciones de aprendizaje donde, a través de recursos de museos, se trabajan temáticas (históricas y de actualidad al mismo tiempo) como los desafíos sociales, las migraciones, el trabajo de las mujeres, la diversidad funcional, las personas en situación de dependencia, los movimientos por los derechos laborales, la memoria democrática, la diversidad sexual, las minorías en la historia del España o las situaciones de explotación económica.

Las obras de arte y los recursos patrimoniales proceden de las webs de museos como el Museo del Prado, el Museo Nacional de Altamira, el Museo de Pontevedra,

el Museo de la Memoria de Andalucía, el Museo Arqueológico Nacional, el Museo del Povo Galego, la Red Museística de Lugo, el Museo Arqueológico de Alicante o el Museo Nacional de Arqueología Subacuática. Estos recursos didácticos sirven como evidencias históricas que permiten al alumnado desarrollar competencias de indagación histórica, de pensamiento crítico y de comparación de fuentes.

Por ejemplo, cuando se trabajan temáticas como las pandemias y las hambrunas o las guerras se incluye el análisis de la *Mesa de los pecados capitales* de El Bosco (1505, Museo del Prado). O, si el alumnado se enfrenta a problemáticas de género, como por ejemplo la masculinización del trabajo y la invisibilidad de la mujer, se trabajan los roles y estereotipos femeninos a través del bote de Zamora, una arqueta islámica del siglo X (Museo Arqueológico Nacional).

En cuanto a la igualdad de género (de todos los géneros) también se proponen ejemplos sobre los trabajos feminizados y el rol de la mujer en la sociedad patriarcal. Para tratar la violencia machista y las violaciones, tanto en casa, como en otros contextos como el laboral, se analizan obras como la instalación de Luz Darriba titulada *Delitos carnales* (2022, Museo de Pontevedra) donde relata el caso real de María González, una joven gallega de 18 años, pobre y trabajadora, que en 1738 se atrevió a denunciar la violación por parte del hidalgo de la familia donde trabajaba como sirvienta.



En este sentido, también se trabaja la diversidad sexual y de género a través de obras como *El Cid* de Rosa Bonheur (1879, Museo del Prado) o *La mujer barbuda* de José de Ribera (1631, Museo del Prado).

De igual modo, se incluyen situaciones de aprendizaje sobre minorías. Por ejemplo, sobre la diversidad funcional, donde se analiza *O cego de Santa Margarida* (José Seijo Rubio, 1936, Red de Museos del Concello de Vigo). Se representan otras minorías como las personas migrantes y refugiadas mediante fuentes arqueológicas como la crátera de las columnas (550 a. C., Museo Arqueológico de Alicante) o las monedas de Cartago (ARQVA, Museo Nacional de Arqueología subacuática, s. IV a.C.) y obras como *Paleocráneo* (2022, Fernando Vicente, Museo de Altamira). Y, dentro de este bloque, también hay una situación de aprendizaje sobre minorías sociales históricas, como los judíos y los moriscos, y sus expulsiones de la península ibérica, a través de obras como *Los moriscos de Granada* de Francisco Heylan (1610, Museo de la memoria de Andalucía) o *Auto de fe en la plaza Mayor de Madrid* de Francisco Rizi (1683, Museo del Prado).

Por último, encontramos situaciones de aprendizaje sobre valores democráticos. Tanto sobre los derechos adquiridos en el ámbito laboral con la máquina de coser del Museo do Pobo Galego, como sobre la explotación económica de la clase trabajadora a través del aseo de criadas de la Red Museística de Lugo. También se trabaja la consecución de la democracia y la soberanía popular mediante cuadros como el *Fusilamiento de Torrijos y sus compañeros en las playas de Málaga* de Antonio Gisbert (1888, Museo del Prado).

En este caso, la estructura de todas las situaciones de aprendizaje es similar y sigue, embebidas en la página web de Caleidoscopio, la estructura metodológica de Catherine Duquette (2015) que propone 3 fases de trabajo: (1) se formulan al alumnado preguntas relevantes sobre un problema actual en el que el pasado es importante; (2) el alumnado indaga y analiza fuentes históricas (en este caso procedentes de museos) y; (3) finalmente

se vuelven a plantear los interrogantes iniciales para que el alumnado realice un ensayo o texto argumentativo para extraer conclusiones de la investigación.

A través de las actividades incluidas en la web, los estudiantes irán desarrollando las 6 competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton 2013), así como competencias de conciencia histórica a través de las que reflexionar sobre el uso actual que hacemos de la historia (Gadamer 1963).

Así pues, la inclusión de nuevas narrativas históricas se convierte en una realidad educativa siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa (2023) para las clases de historia que deben formar en mantener los valores democráticos, visibilizar la igualdad de género, los derechos de las minorías, el respeto por las diferentes culturales, la memoria democrática, así como dar cabida a las múltiples perspectivas e identidades en los procesos históricos.

M. (2021) Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, n.º 15, pp. 185-207. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/pantarei.467881> [Consulta: 10/11/2024]

• Rodríguez-Ortega, N. (2011) Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Museo y territorio*, n.º 4, pp. 14-29

• Sáiz Serrano, J. (2017) Libros de texto de historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016): cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n.º 16, pp. 3-14. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334513> [Consulta: 10/11/2024]

• Sanz-Arcega, E. (2015) Las múltiples aristas del «derecho a decidir» frente a la apuesta por una ciudadanía de identidades concéntricas. *Revista de derecho UNED*, n.º 16, pp. 625-632. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/rduned.16.2015.15273> [Consulta: 10/11/2024]

• Seixas, P. y Morton, T. (2013) *The big six concepts for historical thinking*. Nelson Ed.

BIBLIOGRAFÍA

• Barton, K. y Levstik, L. (2004) *Teaching history for the common good*. Routledge

• Chapman, A. (ed.) (2021) *Knowing history in schools*. Londres: UCL Press. Disponible en: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51810> [Consulta: 10/11/2024]

• Consejo de Europa (2023) *General Report on the State of History Teaching in Europe*. Observatory on History Teaching in Europe. Disponible en: <https://rm.coe.int/2023-coe-oh-te-general-report-en-volume-3/1680b17532> [Consulta: 10/11/2024]

• Duquette, C. (2015) Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. En: Ercikan, K. y Seixas, P. *New directions in assessing historical thinking*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315779539

• Gadamer, H.G. (1963) *El problema de la conciencia histórica*. Ed. Tecnos

• Gómez-Carrasco, C.J., Lago, E. y Rebollo, M. (2024) Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de los derechos culturales. Barcelona: Octaedro. Doi: 10.36006/09606-0

• Navarro Neri, I., Rivero, P., Aso, B. y Mendióroz-Lacambra, A.