ISSNe: 2386-8864
DOI: 10.6018/pantarei.444791

Narrativa y significación histórica en la comunicación de los museos nacionales canadienses en Facebook

Historical narrative and significance in the communication of Canada's National Museums in Facebook

Iñaki Navarro-Neri
Universidad de Zaragoza
inakinavarro@unizar.es
0000-0001-8589-6659

Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza
privero@unizar.es
0000-0002-6757-7598

Borja Aso
Universidad de Zaragoza
basom@unizar.es
0000-0002-3023-4516

Ana Mendioroz-Lacambra
Universidad Pública de Navarra
anamaria.mendioroz@unavarra.es
0000-0002-7060-7065

Recibido: 28/09/2019
Aceptado: 17/04/2020

Resumen

El patrimonio juega un papel determinante en la construcción de la ciudadanía y las identidades, de ahí la responsabilidad que las instituciones culturales, como los museos, tienen a la hora de articular sus propuestas y discursos.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos tras analizar el discurso emitido a través de sus posts de los cinco museos nacionales canadienses más activos en Facebook durante 2020, en cuanto a narrativa histórica y al enfoque elegido a la hora de tratar la significación histórica de una pintura, una pieza de la colección, etc.

Los resultados muestran una actividad planificada con discursos donde predomina la narrativa histórica tradicional y un enfoque, en cuanto al tipo de significación histórica otorgada a una pieza, centrado principalmente en la relevancia e importancia de los elementos patrimoniales en el imaginario colectivo canadiense.

Los datos contribuyen a conocer mejor el desarrollo de pensamiento histórico en el ámbito de la educación no formal en el contexto digital. Teniendo en cuenta la escasez de investigaciones en esta línea, se abre una vía de trabajo novedosa en la didáctica de la historia y del patrimonio.

Abstract

Heritage plays a decisive role in the construction of citizenship and identities, hence the responsibility that cultural institutions, such as museums, have in articulating their proposals and discourses.

This research has analyzed the discourse issued by the five most active Canadian national museums on Facebook during 2020 through their posts, in terms of historical narrative and the approach chosen when dealing with the historical significance of a painting, work of art, etc.

The results show a constant and planned activity with discourses dominated by traditional historical narrative, and an approach, in terms of the type of historical significance given to a piece, mainly focused on the relevance and importance of heritage elements in the Canadian collective imagination.

The results contribute to a better understanding of the development of historical thinking in the field of non-formal education in the digital context. As there is hardly any research in this area, this research constitutes a new line of investigation in the context of history and heritage education.

CC BY SA

Palabras clave

Enseñanza de la historia, patrimonio cultural, redes sociales, museos nacionales, Canadá.

Keywords

History instruction, cultural heritage, social media, national museums, Canada.

Para citar este artículo: Navarro-Neri, I., Rivero, P., Aso, B. y Mendioroz-Lacambra, A. (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*, 205-237. doi: 10.6018/pantarei.444791

1. Introducción

Esta investigación describe el tipo de contenido predominante en los perfiles oficiales en *Facebook* de cinco museos nacionales canadienses en relación a qué narrativa histórica y qué enfoque de significación histórica predominan a la hora de hablar sobre su colección.

El desarrollo del pensamiento histórico, incluyendo la reflexión sobre la significación histórica, constituye una línea de trabajo relevante en la didáctica de las ciencias sociales en España, vinculada al trabajo de investigadores canadienses (Lévesque, 2008; Seixas, 2004, 2011; Seixas y Morton, 2012), británicos (Cooper y Chapman, 2009) y estadounidenses (Barton, 2011; VanSledright, 2011 y 2014; Wineburg, 2001), con sus postulados acerca de los metaconceptos o conceptos de segundo orden en Historia.

Esta línea es llevada al campo de la educación no formal para analizar la narrativa utilizada y el enfoque elegido a la hora de plantear la significación histórica de los contenidos museísticos objeto de difusión en espacios en la *web 2.0*, en la que los usuarios se convierten en sujetos activos que participan, interactúan y crean (O'Reilly, 2005). Concretamente, se estudian perfiles oficiales en redes sociales en las que estas instituciones comparten contenido con sus seguidores, posibilitando una retroalimentación constante y abierta a nuevas interacciones multidireccionales. Este contexto digital posibilita un análisis del contenido longitudinal (siempre y cuando la institución no borre publicaciones pasadas), que permite descubrir la estrategia y la planificación de contenidos (publicitarios, informativos, etc.), el discurso preponderante y su potencial educativo.

Para estudiar la estrategia comunicativa de instituciones museísticas con una amplia trayectoria en la *web 2.0* y valorar si están implementando en sus redes sociales los mismos procesos de reflexión que la didáctica de la historia actual lleva a cabo en el ámbito de la educación formal, se ha diseñado una herramienta que permite analizar los contenidos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, centrándose en el desarrollo de pensamiento histórico en dos niveles: narrativa y significación histórica. De este modo, puede valorarse la potencialidad didáctica de las redes sociales y sus posibilidades de utilización en la educación formal. Por ello, la investigación se concreta en museos canadienses, al considerar, entre otras razones, que en este país el desarrollo del pensamiento histórico se encuentra consolidado en el currículo escolar.

2. Marco teórico

El desarrollo del pensamiento histórico en el contexto educativo representa una línea de investigación consolidada y en proceso continuo de actualización. Si bien es cierto que el auge

de la producción científica no siempre lleva parejo una transferencia al aula (Gómez et al., 2014), cada vez son más numerosas las investigaciones que reflejan la integración del desarrollo del pensamiento histórico en la formación del futuro profesorado (Egea y Arias, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019; Sáiz y López-Facal, 2014).

Lévesque (2008) señala la importancia de que el estudiantado comprenda el proceso por el cual los historiadores llegan a adquirir y desarrollar conocimiento del pasado. Sigue la línea de Seixas y Morton (2012), que entienden el pensamiento histórico como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas, y señalan la necesidad de tener en cuenta seis cuestiones clave: la relevancia histórica, la transformación de la fuente en prueba, la explicación del cambio y continuidad, de las causas y consecuencias, de la perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. La relevancia y significación históricas implican reflexionar desde una perspectiva crítica sobre qué debe ser recordado y por qué motivos (Seixas y Peck, 2004), atendiendo a factores como el impacto (a cuantas personas afectó), la pervivencia en el tiempo de sus consecuencias, la relevancia que le otorgaron sus coetáneos o su "efecto revelador"; es decir, lo que Lévesque (2008) o Seixas y Morton (2012) definen como la reflexión sobre el hecho o aspecto del pasado que evidencia algo acerca de nuestro presente. Investigaciones como las de Monte-Sano (2010), Lee (2011) o Wineburg et al. (2013) sobre alfabetización histórica o la necesidad de adquirir las destrezas de leer, pensar, escribir y argumentar históricamente, así como las constantes reformulaciones teóricas de los conceptos y categorías que implican el pensamiento histórico llevadas a cabo por Lévesque (2005 y 2008), Seixas (2004, 2011 y 2016) y Seixas y Morton (2012), coinciden en que educar históricamente equivale a desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado sea en educación formal o no formal, ya que este no es un conocimiento intuitivo y natural sino que requiere un proceso formativo gradual (Sáiz y López-Facal, 2015).

Se trata de una apuesta metodológica tangible mediante el desarrollo en el aula de los seis conceptos clave: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia (Seixas y Morton, 2012). Ha sido impulsada por el gobierno canadiense a través de proyectos como *Historical Thinking Project*[1] o *The History Education Network*[2] (Clark, 2018), en el marco de intensos debates sobre contenidos curriculares y metodologías (Éthier y Lefrançois, 2019) y en un complejo escenario compuesto por trece jurisdicciones educativas.

Por otra parte, la concepción de la narrativa histórica como vehículo de transmisión de significados está íntimamente ligada a los inicios de la Historia como disciplina científica (López-Rodríguez 2015, 2020) al servicio de la legitimación política durante el proceso de surgimiento de los Estados-nación modernos y de la construcción de identidades nacionales durante el siglo XVIII-XIX (Berger, 2007; Berger y Lorenz, 2008; López y Márquez, 2018; Lowenthal, 1998; VanSledright, 2008; Wertsch, 2002 citado en López-Rodríguez, 2020). La narrativa constituye un instrumento para la construcción de la conciencia histórica (Rüsen, 2005) cargado de elementos emocionales e identitarios (Barton y Levstik, 2004; Rüsen, 2004), de ahí su importancia en el aprendizaje de la historia (Pagès y Santisteban, 2010). Además, facilita el desarrollo de algunas de las habilidades propias del pensamiento histórico como son la interpretación de las fuentes, la

[1] https://historicalthinking.ca/
[2] http://thenhier.ca/

contextualización o la explicación causal e intencional (Santisteban, 2017). Por todo ello, la tipología presentada por Rüsen en 2005 (narrativa tradicional, ejemplar, crítica y genealógica) ha sido muy utilizada en diferentes investigaciones del ámbito de la educación formal (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018; Rivero y Pelegrín, 2019).

La educación patrimonial, desde propuestas didácticas transdisciplinares, holísticas y sociocríticas, propicia la construcción de valores identitarios (Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2015) y permite interpretar el presente en toda su complejidad, vinculándose por tanto con diferentes tipos de narrativa histórica y con el desarrollo del pensamiento histórico. La educación patrimonial constituye un campo de investigación consolidado (Cuenca-López et al., 2018), con numerosas líneas de investigación como la de la tecnología aplicada a la educación patrimonial (Asensio y Asenjo, 2011; Ibáñez-Exteberría, 2011; Ibáñez-Etxeberría et al., 2020), la de museos, público y ciudadanía (Copeland, 2009; Davis, 2007; Semedo, 2015), o la referida al patrimonio como elemento identitario, trabajada entre otros por Fontal (2003) y Calaf (2010).

En el ámbito concreto de la tecnología, hace más de diez años que se ha impulsado el análisis de la comunicación museística en la red, sobre todo aplicado a redes sociales. En España destacan los primeros análisis de autores como Forteza (2012) y Gómez-Vílchez (2012 y 2014). Más recientemente, Viñarás-Abad y Caerols (2016), Cordón-Benito y González-González (2016), Capriotti y Losada-Díaz (2018), Aso et al. (2019) y Claes y Deltell (2019) han coincidido en calificar el uso de las redes sociales por parte de los museos como anecdótico y/o con fines principalmente publicitarios e informativos, si bien el contexto de confinamiento por COVID 19 ha podido constituir un punto de inflexión, observándose una tendencia de mejora cuantitativa y cualitativa (García-Ceballos et al., 2021; Rivero et al., 2020a, 2020b). Estos estudios muestran que tanto los museos más activos en *Twitter* antes de la pandemia como los que no hacían excesivo uso de la plataforma publicaron en ese periodo una gran cantidad de contenido educativo.

Así mismo, cabe señalar que cada vez son más numerosas las tesis doctorales en el ámbito español sobre la comunicación museística en la *web 2.0*, por ejemplo, las de Asenjo-Hernanz (2014), Maldonado-Esteras (2015), Villaespesa (2015), Llerena-Iglesias (2016), Soler-Humanes (2016), Satta (2017) o González-Bouza (2017).

En el ámbito internacional, las numerosas investigaciones publicadas durante los últimos diez años demuestran que el estudio del contenido educativo de los museos en la *web 2.0* constituye una temática de gran interés para la comunidad científica. Destacan las investigaciones en países como Portugal, donde las redes sociales permitieron que un acto de vandalismo en un yacimiento arqueológico se convirtiese en viral ya en 2011 gracias a *Facebook* y el perfil oficial del museo se convirtió en un lugar de encuentro para los simpatizantes y defensores de este lugar (Fernandes, 2018). O Dinamarca, donde se observa que la actividad de los museos en *Facebook* tiende a incorporar publicaciones informativas y lúdicas, pero no necesariamente educativas (Holdgaard y Ekelund-Simonsen, 2011; Trolle-Gronemann et al., 2015).

En Estados Unidos, Garner et al. (2016) analizaron los aspectos positivos y retos de iniciativas como #ColorOurCollections (una iniciativa destinada a que bibliotecas y museos compartiesen imágenes de su colección), señalando el buen resultado de este tipo de campañas en cuanto a interacciones e implicación. Otras investigaciones nos hablan de museos estadounidenses que desde bien temprano entendían el valor de las redes sociales como instrumento de comunicación

y conexión, pero limitaban sus publicaciones a información sobre exposiciones, horarios y precios (Fletcher y Lee, 2012).

Canadá no solo vivió todas las transformaciones que la museografía ha ido planteando a lo largo de su historia a través de organismos como el ICOM o UNESCO, sino que además, a partir de los años 70, culminando con la *Declaración de Québec de 1985*, fue pionera en plantear la necesidad de que la actividad museística no debía cumplir únicamente con las funciones de conservación, estudio y educación, sino también debía iniciar un proceso de apertura hacia conceptos como la participación, la interdisciplinariedad o la acción y el desarrollo de la población (Declaración de Québec, 1985). Es decir, el museo pasaba de girar en torno al objeto o la colección, a centrarse en las necesidades y el desarrollo de la población (Díaz-Balerdi, 2002).

Una museología que además no deja de cuestionarse el rol que juegan las instituciones en la sociedad, a través del mensaje que perpetúan las exposiciones propuestas por los diferentes museos nacionales, independientemente de la temática del museo y las polémicas que se han suscitado durante los últimos cincuenta años (Ashley, 2005; Dean, 2009; Pinto, 2013, 2014). Este es el caso de una exhibición realizada en 1989 en el *Royal Ontario Museum* de Toronto titulada *Into the Heart of Africa*, que a pesar de que su planteamiento era cuestionar conceptos como el imperialismo o el racismo a través de los objetos traídos por misioneros, fue muy cuestionada por la comunidad (Butler, 2008; Cannizzo, 1989; Gillam, 2001, citado en Dean, 2009).

Por todo ello, el contexto canadiense se revela idóneo para abordar un análisis exploratorio sobre la comunicación en redes sociales de los museos en cuanto a las narrativas históricas y el enfoque de la significación histórica vinculados a su colección. Por una parte, Canadá es uno de los grandes impulsores en el desarrollo del pensamiento histórico aplicado a la enseñanza de la historia en entornos de educación formal y crea una escuela referente en la didáctica de las ciencias sociales. Por otra, la museografía canadiense ha sido pionera en el mundo virtual. De hecho, uno de los primeros museos completamente *online* fue el *Virtual Museum of Canada*[3] (VMC). Además, los museos de Canadá han demostrado su gran implicación social (Ashley, 2005; Dean, 2009; Pinto, 2013 y 2014), muy en línea de escuelas museográficas como la inglesa (Sandell, 1998, 2002).

Para este estudio se han seleccionado cinco museos nacionales canadienses obtenidos del directorio de museos canadiense: National Museum of History, National Museum of Immigration, National Museum of War, National Museum of Human Rights y la National Gallery of Canada, y se han analizado todos los posts publicados en Facebook durante el año 2020 desde un punto de vista educativo, poniendo el foco en la narrativa histórica y en el enfoque de significación histórica elegido por las instituciones a la hora de compartir información sobre piezas, obras, etc. Esta red social ha sido seleccionada por los diversos motivos: fue la pionera en ser utilizada por las instituciones para dar el salto a la web 2.0; es una plataforma preeminentemente discursiva y no tanto visual –como pueden ser Instagram o TikTok–; y finalmente, no hay una limitación de caracteres a la hora de publicar (como sí lo tiene Twitter, por ejemplo). Todo ello, permite a las instituciones poder diseñar un discurso elaborado y amplio en cuanto al contenido y llevar a cabo un análisis cualitativo con garantías de contar con suficiente información.

[3] http://www.virtualmuseum.ca/

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, este trabajo parte de la hipótesis de que, dada la importancia que en Canadá se confiere al pensamiento histórico tanto en el currículo escolar como en la investigación, sus museos nacionales pueden estar trabajando en esta misma dirección a través de su discurso y contenidos en redes sociales. Es decir, nuestro planteamiento de partida es que el trabajo realizado por los museos canadienses en la *web* 2.0 podría constituir un modelo interesante de fomento del desarrollo del pensamiento histórico en contextos no formales y por tanto, su estudio reviste un especial interés (Yin, 2003).

3. Metodología

Para realizar esta investigación se emplea un método mixto (Tasshakori et al., 2021). Una complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos, defendida en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales desde hace tiempo por autores como Grant (2001), Barca (2005) y Barton (2005).

El análisis cuantitativo consistió en un estudio exhaustivo de todas las publicaciones emitidas por las instituciones museísticas seleccionadas para el estudio, durante el periodo de tiempo comprendido entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020 en la plataforma social *Facebook*. Este análisis permitió extraer no solo las frecuencias de las publicaciones emitidas en general, sino también las de aquellas con contenido predominantemente educativo. Para el análisis cualitativo de contenidos únicamente se han analizado aquellas publicaciones cuyo contenido era principalmente educativo.

El análisis cualitativo de contenidos se ha realizado con el fin de estudiar de manera rigurosa y sistemática, la naturaleza de los diferentes mensajes que se intercambian en los actos de comunicación (Andréu, 2002; Krippendorff, 1990). Para ello, se diseñó un instrumento con el que clasificar, por un lado, el tipo de narrativa histórica utilizada y, por otro, la categoría seleccionada en cuanto al enfoque en la significación histórica otorgada a la pieza, evento o personaje explicado por la institución en sus *posts*.

Dentro del enfoque de las tres grandes genealogías señaladas por Fontal e Ibáñez-Etxeberría (2015), se han seguido dos de ellas: 1) La genealogía didáctico-contextual centrada en la didáctica del patrimonio en contextos no formales planteada por Calaf et al. (2015) y 2) La genealogía centrada en los procesos de interpretación, comunicación y difusión del patrimonio (Kitungulu, 2015; Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2011).

3.1 Instrumento

Para llevar a cabo un análisis sistemático de contenido se ha elaborado un instrumento[4] que facilita analizar las dos variables del estudio dentro de los *posts* publicados por las instituciones museísticas en Facebook: (V1) la narrativa histórica utilizada y el enfoque predominante y (V2) la significación histórica del elemento de la colección mostrado (una obra, una pieza, un acontecimiento…) (Tabla 1).

Para su diseño se tomaron como referencia algunos estudios sobre pensamiento histórico y/o narrativa histórica en el ámbito de la educación formal, como los llevados a cabo por Barca

[4] https://docs.google.com/forms/d/1znhcelpzEitWJ3xhpsaJDolZeFZlEZf1fVlGkPoRW6s/edit?usp=sharing

(2010), Lee (2012), Magalhães (2012), Barca y Schmidt (2013), Sáiz y López-Facal (2015) y Rivero y Pelegrín (2019).

Esta herramienta se sustenta, por tanto, en dos dimensiones bien diferenciadas. Por un lado, la narrativa histórica propuesta por Rüsen (2005 y 2010) y, por otro, la significación histórica según Lévesque (2008), a través de las categorías planteadas por Partington (1980) y Hunt (2000) y desarrolladas, entre otros, por Phillips (2002), ya que son aplicables a un discurso emanado de instituciones oficiales especializadas como los museos nacionales, frente a otras propuestas, más adecuadas para abordar narrativas provenientes de escolares.

Para completar el instrumento de análisis, se sometió a un primer juicio de expertos integrado por un total de ocho especialistas en didáctica de las ciencias sociales y educación patrimonial de diferentes universidades españolas, que poseyeran un mínimo de 3 artículos sobre esta temática publicados en los últimos 5 años en revistas incluidas en JCR/SJR. Se les solicitó una evaluación del instrumento a través de las categorías propuestas por Escobar y Cuervo (2008) de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Como resultado de esta fase, se añadieron dos categorías para incluir en el estudio, aquellas publicaciones donde no hubiese una narrativa histórica y/o una tendencia a resaltar de una de las categorías señaladas en la dimensión de significación histórica, categorías 1.5 y 2.6, denominadas como "no aplica". También, se introdujo en la dimensión 2 "significancia histórica" la categoría 2.1 "Importancia", ya que finalmente se tuvo en cuenta que algunos trabajos no incorporan este indicador (Centre for the Study of Historical Consciousness, 2014) porque están pensados como ejercicio para estudiantes de secundaria que carecen de conocimientos amplios como para poder responder a esta cuestión. De esta manera, se optó por recuperar los planteamientos de Partington (1980) y Hunt (2000), revalorizados por Lévesque (2008), considerando que los responsables de redes de los museos son personal especializado, capaz de incorporar esta cuestión al discurso histórico emanado desde su institución.

Tabla 1

Instrumento de análisis para analizar la narrativa y significación históricas en el discurso educativo de los museos en la web 2.0

Dimensiones	Categorías	Descriptores
1. Narrativa histórica (Rüsen)	1.1 Tradicional	*Posts* que ponen énfasis en la cohesión social: orígenes, tradiciones y costumbres comunes, etc.
	1.2 Genealógica/Genética	*Posts* que ponen énfasis en el cambio, en el progreso.
	1.3 Ejemplarizante	*Posts* sobre personajes, situaciones, conductas, etc. vistas como modelo a seguir en el presente.
	1.4 Histórica- Crítica	*Posts* que rompen la relación pasado-presente y hablan del pasado desde la pura fascinación.
	1.5 No aplica	El *post* únicamente aporta datos formales de la obra/pieza.

2. Significación histórica (Partington y Hunt)	2.1 Importancia	El *post* pone el foco en la importancia del suceso, en las consecuencias del mismo, cómo y cuánto afectó al futuro.
	2.2 Profundidad	El *post* reflexiona sobre cómo afectó el suceso a la sociedad (profundamente, superficialmente, etc.), la medida en la que afectó.
	2.3 Cantidad	El *post* se centra en cuanta gente se ve afectada o se vio afectada por el evento tratado en el pasado.
	2.4 Durabilidad	La reflexión central del contenido es sobre durante cuánto tiempo se ha visto afectada la población.
	2.5 Relevancia	El *post* pone de manifiesto la importancia del evento, suceso, personaje, etc. en el imaginario global, en que proporciona claves para comprender su momento histórico o nuestro presente.
	2.6 No aplica	El *post* únicamente aporta datos formales de la obra/pieza.

Fuente: elaboración propia.

3.2 Muestra

La muestra seleccionada para este estudio (Tabla 2) está compuesta por cinco museos: National Museum of History, National Museum of Immigration, National Museum of War, National Museum of Human Rights y la National Gallery of Canada, en los cuales se han analizado todos los posts comprendidos entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020, ambas fechas inclusive.

La selección de la muestra ha sido intencional y no probabilística. A partir de la página web oficial del Gobierno de Canadá, concretamente en su apartado denominado *National Museums*[5], se localizaron todas las instituciones catalogadas por el propio gobierno canadiense como "nacionales". El siguiente criterio de selección ha sido temático. En este caso, se optó específicamente por aquellos museos encargados del patrimonio artístico e histórico (material e inmaterial); de hecho y para estos últimos, se implementó el criterio de funcionalidad del patrimonio, como refuerzo del sentimiento de una identidad basada en la pertenencia a una civilización asentada sobre la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos (Rodríguez-Lestegás, 2009).

Este segundo criterio permitió descartar aquellos museos dedicados específicamente a ámbitos puramente tecnológicos, o relacionados con las ciencias naturales: *Canadian Museum of Nature*, *Canada Science and Technology. Museum*, el *Canadian Aviation and Space Museum* y el *Canada Agriculture and Food Museum*.

[5] https://www.canada.ca/en/services/culture/cultural-attractions/museums-galleries/national-museums.html

Tabla 2

Muestra de museos analizados

Museo	Resumen
National Museum of History[6]	- Surge hacia 1856 - Uno de los centros museológicos más importantes del país - Más de 218.000 piezas accesibles online
Canadian Museum of Immigration[7]	- Nació en 1999, gubernamental desde 2011 - Invita al espectador a contar su vivencia como inmigrante o como ciudadano conectado a la inmigración
Canadian Museum of Human Rights[8]	- Primer museo sobre los "Derechos Humanos" - Genera debates intensos por la naturaleza de su colección
Canadian War Museum[9]	- Surge hacia 1880 - Referente mundial en su ámbito - Más de 3.000.000 de piezas
National Gallery of Canada[10]	- Más de 140 años de historia - Colección de 75.000 obras - Abarca pintura, fotografía, escultura, instalaciones, etc.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Los museos analizados desarrollan una comunicación en *Facebook* muy activa, prácticamente diaria. En el estudio se han analizado un total de N=1842 *posts* registrados entre el 1 de enero de 2020 y el 31 de diciembre de 2020. De esta muestra, se ha hecho un primer cribado para seleccionar todos aquellos *posts* que respondían a una intención educativa del contenido histórico. De este filtrado, se han extraído un total de n=1096 *posts* que han sido posteriormente analizados mediante el instrumento de análisis de la narrativa y significación históricas en el contenido educativo en la *web* 2.0. Todas las instituciones superan las 3 publicaciones semanales con fines educativos (59,5% de todas las publicaciones analizadas), por lo que se observa una intención educativa significativamente mayor que la meramente informativa o publicitaria a través de este espacio 2.0.

4.1 Análisis de la narrativa histórica

Como se puede observar en la tabla 3, de la población analizada (N=1842), n=1096 publicaciones, un 59,5% del total, han sido catalogadas como educativas, un dato que resulta verdaderamente significativo ya que hablamos de una estrategia, a la hora de compartir contenido en *Facebook*, que prioriza el contenido educativo por delante de estrategias enfocadas

[6] https://www.historymuseum.ca/about/the-corporation/#tabs
[7] https://pier21.ca/about
[8] https://humanrights.ca/about/our-history
[9] https://www.warmuseum.ca/about/
[10] https://www.gallery.ca/about-the-gallery/our-history

al ámbito publicitario y/o meramente informativo. A partir del análisis de los datos podemos extraer que un 40,24% se basa predominantemente en la aportación únicamente de datos técnicos de la pieza, obra y/o exposición, o en una contextualización muchas veces sacada de las reflexiones de los propios autores o de los contextos históricos. A la vista de los resultados obtenidos, las instituciones bien por su naturaleza de museos nacionales o bien por el tamaño de la institución –casos del *National Museum of History* o la *National Gallery of Canada*– han optado por un contenido educativo mayoritariamente de carácter formal, institucional.

Tabla 3

Museos nacionales canadienses en Facebook y narrativa histórica empleada. Actividad año 2020

			1. Narrativa histórica				
Museo	*Posts*	*Posts* Edu.	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5
National Museum of History	476	303	112	34	70	15	72
Canadian Museum of Immigration	286	159	54	12	41	0	52
Canadian Museum of Human Rights	249	149	28	30	51	0	40
Canadian War Museum	361	240	65	19	50	0	106
National Gallery of Canada	470	245	36	18	16	4	171
Total	1842	1096	295	113	228	19	441
	%	**59,5**	**27**	**10,3**	**21**	**1,73**	**40,24**

Nota: Recordamos las categorías establecidas en relación a la narrativa histórica: 1.1: Tradicional; 1.2: Genealógica/Genética; 1.3: Ejemplarizante; 1.4: Histórica-Critica; 1.5: No aplica.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la narrativa histórica empleada en su discurso, cabe destacar por encima del resto la actividad del *National Museum of History* (303 *posts*), cuyos *posts* se caracterizan mayoritariamente por valerse de una narrativa tradicional (102 publicaciones) que apela a las costumbres comunes, orígenes, etc. La segunda narrativa más utilizada por esta institución ha sido la narrativa ejemplarizante (70 *posts*) vinculada a personajes y/o conductas que el museo considera un valor a promover. Evidentemente, la coyuntura actual marcada por la pandemia mundial ha sido utilizada por esta institución para resaltar la actividad de todo el personal sanitario, utilizando su propia colección como hilo conductor.

En segundo lugar, la institución que presenta un mayor número de publicaciones de carácter educativo es la *National Gallery of Canada* con 245 publicaciones. Sus cifras muestran una política educativa basada, principalmente, en la aportación de los datos técnicos o en una contextualización que posibilite entender la obra o exposición. Debido a esta estrategia apenas se han contabilizado 74 publicaciones con algún tipo de narrativa que apelase al progreso, a una conducta ejemplar o modelo a seguir, o incluso, a los orígenes comunes.

Los otros tres museos analizados responden a una temática concreta, lo que facilita a la institución llevar a cabo un discurso educativo que se trabaja a partir de su colección, tanto la narrativa como la significación histórica.

El *Canadian War Museum* no solo destaca por su incesante actividad, prácticamente diaria (361 publicaciones), sino que, además, 240 han sido catalogadas como educativas, con una narrativa muy marcada tanto por las tradiciones y orígenes comunes (65 *posts*), como por su carácter ejemplarizante a la hora de resaltar valores y conductas a través de su colección fotográfica, entre otras acciones (50 *posts*).

Por otro lado, el *Canadian Museum of Immigration* también ha llevado a cabo una actividad en *Facebook* constante y bien planificada sumando un total de 249 publicaciones, de las cuales 149 denotan claramente un carácter educativo. Dentro de estas últimas, cabe destacar su apuesta por una narrativa principalmente tradicional de tipo costumbrista basada en tradiciones comunes como punto de encuentro (54 *posts*), así como por publicaciones donde se remarcan valores y conductas que la institución considera necesarias para la sociedad actual (41 *posts*).

Por último, el *Canadian Museum for Human Rights* ha sido la única institución de las analizadas que ha priorizado una narrativa distinta a la tradicional, quizás por la naturaleza de su colección, tratando sobre todo de destacar conductas y valores ejemplarizantes (51 *posts*), con el uso frecuente de una narrativa de carácter tradicional (28 *posts*).

4.2 Análisis de la significación histórica

En cuanto al enfoque predominante de significación histórica, en los *posts* considerados como educativos, se puede observar en la tabla 4 que existe una preferencia por las publicaciones de carácter técnico y/o meramente contextualizador (un 44,34% de todas las publicaciones consideradas educativas), y que el 55,64% de las mismas pone el énfasis en al menos una de las categorías seleccionadas para analizar el enfoque de significación histórica.

Gracias a las posibilidades que ofrece una colección tan heterogénea como la del *National Museum of History*, esta institución apuesta por un contenido educativo marcadamente dinámico y participativo. Tras el análisis de los datos se puede observar cómo en prácticamente dos de cada tres publicaciones se ha trabajado algún grado de significación histórica, destacando por encima del resto la relevancia y la importancia, con 68 y 63 *posts* respectivamente, en publicaciones dedicadas a efemérides y/o festividades en su mayoría.

Tabla 4

Museos nacionales canadienses en Facebook y aspectos de significación histórica predominantes. Actividad año 2020

			2. Significación histórica					
Museo	*Posts*	*Posts* Edu.	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6
National Museum of History	476	303	63	39	14	7	68	112
Canadian Museum of Immigration	286	159	28	40	5	1	29	56

Canadian Museum of Human Rights	249	149	25	47	5	0	31	41
Canadian War Museum	361	240	55	19	17	0	43	106
National Gallery of Canada	470	245	37	10	0	6	21	171
Total	1842	1096	208	155	41	14	192	486
	%	59,5	19	14,1	3,74	1,28	18	44,34

Nota: Recordamos las categorías establecidas en relación a la significación histórica: 2.1: Importancia; 2.2: Profundidad; 2.3: Cantidad; 2.4: Durabilidad; 2.5: Relevancia; 2.6: No aplica.
Fuente: elaboración propia.

Aunque por volumen de publicaciones podría tratarse de un caso similar al anteriormente expuesto, la *National Gallery of Canada*, colección mayoritariamente representada por el arte pictórico de temáticas muy diversas, ha optado por dejar de lado la significación histórica. Fruto de esa estrategia, sus *posts* únicamente aportan datos técnicos o meramente contextuales de las obras, centrándose únicamente en el ámbito publicitario/informativo.

Siguiendo la línea del *National Museum of History*, y por la naturaleza de su colección, el *Canadian War Museum* trabaja la significación histórica en gran parte de sus publicaciones, poniendo énfasis en la importancia referida a las consecuencias del hecho histórico (55 publicaciones) y en la relevancia de los hechos históricos en el imaginario global (43 *posts*).

Los otros dos museos estudiados –el *Canadian Museum of Human Rights* y el *Canadian Museum of Immigration*– han destacado por una elevada cantidad de *posts* donde el valor predominante ha sido la profundidad, entendida como el grado de repercusión del hecho histórico, con 47 y 41 publicaciones respectivamente, seguidos por las publicaciones donde el valor resaltado ha sido la relevancia (31 y 29 *posts* respectivamente).

5. Discusión

Estudios y propuestas anteriores como las de Waters et al. (2009), Viñarás-Abad y Cabezuelo-Lorenzo (2012), Capriotti y Pardo-Kuklinski (2012) y Padilla y del Águila (2013) señalaban que para alcanzar el éxito en la gestión de la comunicación en redes sociales por parte de un museo, este debía, por una parte, generar contenidos interesantes para los usuarios más allá de los exclusivos de la organización, y, por la otra, mantener un diálogo constante y simétrico comprometido con los intereses de los usuarios.

Losada-Díaz y Capriotti (2015), en su comparativa sobre la comunicación de museos de arte españoles e internacionales en *Facebook* (90 museos repartidos entre Europa, América y Asia/Pacífico), hablaban de una comunicación de 3,73 *posts* de media a la semana (algo menos de 100 al año) en España y de 2,01 publicaciones a la semana en el caso de los museos internacionales analizados. Además, constataban una comunicación mayoritariamente publicitaria o informativa, no tanto educativa y/o colaborativa. En 2018, los mismos autores llevaban a cabo un análisis similar sobre los perfiles oficiales en *Facebook* de los museos más visitados del mundo concluyendo de nuevo una actividad realmente baja. El 45,2% de los museos observados eran

considerados casi inactivos por una actividad de menos de un *post* a la semana y apenas el 16,1% de los museos analizados llevaba a cabo una actividad continua de publicaciones en *Facebook* de entre 4 y 7 publicaciones semanales. Además, el tipo de publicación mayoritaria (el 96% de las publicaciones analizadas) era catalogada por los autores como publicaciones meramente informativas que no buscaban ni la interacción ni el *feedback* por parte de los usuarios sino simplemente informar de la vida diaria del museo (Capriotti y Losada-Díaz, 2018).

Actualmente, los museos superan esas 2-3 publicaciones semanales que señalaban como deseable en los primeros estudios (Capriotti y Losada-Díaz, 2018; Losada-Díaz y Capriotti, 2015) y están cerca de las 2-3 publicaciones diarias incrementándose en el que podríamos denominar, "contexto COVID" caracterizado por el paro forzoso y/o intermitente de la actividad física en el museo (García-Ceballos et al., 2021; Navarro y Rivero, 2019; Rivero et al., 2020b).

Los museos canadienses no solo se presentan activos cuantitativamente, acorde a la nueva tendencia observada a raíz del confinamiento de 2020, sino que muestran unas cifras realmente interesantes en cuanto a publicación de contenido educativo. Han optado por priorizar la educación frente a la publicidad o la información, con casi un 60% de sus publicaciones a lo largo de 2020, muy por encima de todos los estudios anteriormente señalados, que hablaban de una comunicación casi exclusivamente informativa –horarios, futuras exposiciones o precio–. Las cifras de los museos canadienses con su, 59,5% de los *posts* educativos y una actividad prácticamente diaria, superan a las obtenidas hace varios años en por los museos ubicados en Praga y Berlín (el 45,7% de las publicaciones en los museos berlineses y el 35,9% en el caso de los museos de la capital checa), según Suzić et al. (2016), si bien las instituciones de estos tres países reflejan una tendencia hacia la preeminencia de lo educativo. Contrastan estas actuaciones con resultados de los estudios sobre museos de Dinamarca, que muestran preeminencia de contenidos informativos sin apenas desarrollo: el 41% de los *posts* son imágenes sin explicación y solo el 5% contenidos susceptibles de generar debate o participación activa (Trolle-Gronemann et al., 2015), con escasa interacción con los usuarios (Laursen et al., 2017). Estas realidades eran comunes hace una década, como indicaba la investigación sobre museos estadounidenses de Fletcher y Lee (2012) y no se ha superado plenamente (García-Ceballos et al., 2021).

En Canadá, resulta muy interesante observar cómo los museos con una colección más heterogénea como el *National Museum of History* lanzan prácticamente todas las semanas un reto participativo a partir de una pieza de su colección solicitando una imagen de un objeto similar que los internautas tuviesen en sus casas o preguntándoles a qué les recordaba una característica particular de alguna pieza mostrada por la institución museística. Este tipo de retos recuerdan mucho a otros como #ColorOurCollections y esa propuesta colaborativa de compartir imágenes de la colección de bibliotecas y museos en Estados Unidos en *Twitter* durante la primera semana de febrero de 2016 y que tan buenos resultados dio en términos de *engagement* y participación (Garner et al., 2016).

Los museos nacionales canadienses se han adaptado perfectamente al ritmo y lenguaje de la *web 2.0* (lenguaje cercano, propuestas participativas y lúdicas, etc.), pero que, además, como se ha mostrado en este estudio, están contribuyendo al desarrollo del pensamiento histórico, a que los usuarios aprendan a pensar históricamente. Sobre todo, el *National Museum of History* y en menor medida el resto de instituciones, mantienen ese equilibrio entre un contenido propio extraído de la colección que alberga y la conexión con el usuario. Tratan de elaborar contenidos muy

vinculados a la actualidad a través de iniciativas como la del *#BlackLivesmatter*, festividades nacionales (1 de julio), tradiciones (Acción de Gracias, *Halloween,* etc.) o hitos históricos comunes a todos los canadienses como la participación canadiense en la Segunda Guerra Mundial.

Que las instituciones sean capaces de vincular sus colecciones al presente y a hitos y elementos clave del imaginario global canadiense, articulando un discurso con una narrativa histórica tradicional (27%) o ejemplarizante (21%) y una significación histórica marcada por el énfasis de la importancia (19%) y relevancia (18%) demuestra, a nuestro parecer, que consiguen articular un discurso educativo ligado al desarrollo del pensamiento histórico. Y reafirma el conocimiento histórico como necesario para la sociedad, como una herramienta para obtener respuestas de cara a la interpretación del presente. La génesis de las identidades y las ciudadanías están directamente vinculadas a los componentes patrimoniales de una sociedad, ya que para entender una sociedad desde una perspectiva cultural es necesario analizar las relaciones multidireccionales entre ciudadanía, identidad y patrimonio (Cuenca-López et al., 2018). Por ello, consideramos indispensable que las instituciones encargadas del patrimonio, sea este de la naturaleza que sea, deben ser capaces de: (1) articular un discurso educativo que conecte su colección con los intereses y problemáticas del presente, (2) ayudar a afrontar el estudio del pasado y (3) ser un lugar, físico y digital, de encuentro para la búsqueda y refuerzo de elementos identitarios comunes basados en el pasado, pero también en el presente. Los museos nacionales canadienses parecen apostar por una estrategia en la que el objeto patrimonial puede revelarse como un elemento clave que contribuya a la construcción de una ciudadanía responsable, crítica, conocedora de su historia y de otras, concienciada con el mundo que le rodea (Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2017), buscando convertirse tal vez en instituciones capaces de representar legítimamente a la ciudadanía a través de una colección complementada con la polifonía de voces del presente (Haller-Baggesen, 2014).

6. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, cuantitativamente los museos canadienses analizados superan en el número de publicaciones diarias/semanales las de los museos españoles, italianos y norteamericanos analizados en estudios previos.

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que estas instituciones canadienses no solo tienen un plan comunicativo en redes sociales –*Facebook*– predominantemente educativo, sino que, además, la descripción de su colección supera el enfoque técnico o meramente contextualizador para alcanzar una comunicación que recurre a una narrativa histórica variada –aunque predominantemente tradicional– y una significación histórica que pone el foco principalmente en las consecuencias y en la importancia de los elementos explicados o su contexto en el imaginario global.

Los museos nacionales canadienses analizados no solo destacan por la calidad y versatilidad de su colección, trayectoria, etc., sino también por mostrarse muy activos a la hora de publicar contenido en redes sociales. Han demostrado que un discurso institucional, que combina publicaciones informativas, publicitarias y educativas, puede contribuir a que los usuarios inicien el desarrollo de un pensamiento histórico ("pensar históricamente") en un contexto digital de aprendizaje a lo largo de la vida.

No podemos obviar que el aprendizaje en redes sociales se asemeja a un modelo de generación de conocimiento rizomático en un espacio liso, no estriado, de comunicación (Sebastián, 2019), cercano a las propuestas de Freire (Aso, 2017; Aso et al., 2019). Desde nuestro punto de vista, una estrategia como la llevada a cabo por el *National Museum of History* y el resto de museos analizados, no es sino una oportunidad para que las instituciones museísticas se erijan como punto de partida de esos rizomas "descontrolados", donde el público tenga la oportunidad de conectar con la institución y con otras personas con las mismas inquietudes, generando nuevas oportunidades para la conversación, el debate y finalmente el aprendizaje.

Se ha podido demostrar mediante este estudio exploratorio que la herramienta diseñada para el análisis de contenidos –fundamentada sobre las narrativas de Rüsen (2005, 2010) y las cinco dimensiones de significación histórica propuestas por Partington (1980) y Hunt (2000)– permite por un lado, obtener una imagen la narrativa histórica empleada en cada publicación y, por otro, constatar qué aspecto de la significación histórica predomina en la explicación de cada pieza u obra.

Esta aportación supone una vía de trabajo novedosa en el contexto de la didáctica de la historia en el ámbito de la educación no formal. Además, permite comparaciones con museos nacionales de diferentes países como España, Estados Unidos o Gran Bretaña, que también están apostando por enseñar a "pensar históricamente".

En definitiva, este estudio permite confirmar que los museos nacionales canadienses destacan por impulsar el pensamiento histórico en sus redes sociales (de manera constante, aunque no homogénea), alineándose con las propuestas curriculares de su país. El análisis detallado revela que predomina una narrativa histórica tradicional, que pone el énfasis en los orígenes comunes, excepto en el *Canadian Museum of Human Rights*, que desarrolla un discurso más ligado a lo ejemplarizante. En consonancia con ello, dentro de la significación histórica, la relevancia surge como categoría destacada en todos los casos proporcionando claves para comprender tanto el momento histórico como el propio presente, y, por tanto, enlazando el pasado y el presente impulsando procesos la creación de identidades colectivas con énfasis en la cohesión social. Futuras investigaciones deberán poner el foco en cuestiones como el análisis del factor Relacional referido a las conexiones cognitivas y emocionales que pueden generarse (Gabelas y Marta-Lazo, 2020; Marta-Lazo y Gabelas, 2016), aspecto fundamental en la creación de identidades.

Agradecimientos

Esta investigación es parte del resultado de la estancia de investigación dirigida por Stéphane Lévesque en el laboratorio *Virtual History Lab (VH Lab)* en la Universidad de Ottawa realizada por Iñaki Navarro-Neri entre septiembre y diciembre de 2019, sufragada por el Fondo Social Europeo a través de las ayudas para contratos predoctorales para la formación de doctores contemplada en el Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción de Talento y su Empleabilidad. Se ha realizado gracias al proyecto EDU2016-78163-R "Educomunicación web 2.0 del patrimonio" (MINECO/AEI-FEDER/UE) y al Grupo de investigación ARGOS (S50_20R), Gobierno de Aragón y FEDER (UE) “Construyendo Europa desde Aragón”, 2014-2020.

Contribución específica de los autores

Planteamiento, diseño de investigación, estudio de campo y análisis de resultados: Iñaki Navarro-Neri y Pilar Rivero. Redacción, correcciones y revisión: Iñaki Navarro-Neri, Pilar Rivero, Borja Aso y Ana Mendioroz-Lacambra.

Bibliografía

Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, *10*(2), 1–34.

Asenjo-Hernanz, M. E. (2014). *Aprendizaje informal y nuevas tecnologías: Análisis y medición del constructo de interactividad en contextos de exposición del patrimonio* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. http://hdl.handle.net/10486/661648

Asensio, M. y Asenjo, E. (2011). *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías 1.2 y 3.0*. Editorial UOC.

Ashley, S. (2005). First nations on view: Canadian Museums and Hybrid Representations of Culture. En *Hybrid Entities, Annual Graduate Conference Hosted by the York/Ryerson Programme in Communication and Culture* (pp. 31-40). Rogers Communication Centre, York University.

Aso, B. (2017). Los museos de arte contemporáneo en las redes sociales: educomunicación web 2.0. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales: VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano* (pp. 780-791). Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.

Aso, B., García-Ceballos, B. y Rivero, P. (2019). La educomunicación web 2.0 de los museos en la sociedad digital. En C. Foradada y P. Irala-Hortal (Coords.). *Visiones y confluencias entre arte, patrimonio y tecnología en la era digital* (pp. 339-345). Gobierno de Aragón.

Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students'Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (pp. 68-82). Routledge.

Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 10,* 23-29. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/248889

Barca, I. y Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI, 31*(1), 25-45. https://revistas.um.es/educatio/article/view/175091

Barton, K. C. (2005). "Best Not to Forget Them": Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education, 33,* 9-44. https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270

Barton, K. C. (2011). *Agency, choice, and historical action: how history teaching can help students think about democratic decision making*. American educational research associations.

Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the common Good*. Lawrence Erlbaum.

Berger, S. (2007). Writing national histories in Europe: Reflections on the pasts, presents, and futures of a tradition. En K. H. Jarausch y T. Lindenberger (Eds.), *Conflicted Memories: Europeanizing contemporary histories*. (pp. 22-68). Berghahn Books.

Berger, S. y Lorenz, C. (Eds.) (2008). *The Contested Nation: Ethnicity, Class, Religion and Gender in National Histories*. Palgrave Macmillan.

Butler, S. R. (2008). *Contested Representations: Revisiting 'Into the Heart of Africa'*. Broadview Press.

Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *9*, 17-27. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609003

Calaf, R., Gillate, I. y Gutiérrez, S. (2015). Transitando por la Evaluación de los Programas Educativos de Museos de Arte del Proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, *33*, 129-50. https://doi.org/10.6018/j/222531

Cannizzo, J. (1989). *Into the Heart of Africa*. Royal Ontario Museum.

Capriotti, P. y Losada-Díaz, J. C. (2018). Facebook as a dialogic communication tool at the most visited museums of the world. *El profesional de la información, 27*(3), 642-650. https://doi.org/10.3145/epi.2018.may.17

Capriotti, P. y Pardo-Kuklinski, H. (2012). Assessing dialogic communication through the Internet in Spanish museums. *Public Relations Review, 38*(4), 619-626. http://hdl.handle.net/10854/2667

Centre for the Study of Historical Consciousness. (2014). *Les affaires non classées de l'histoire – L'affaire de la Florence Nightingale écossaise. The Historical Thinking Project. Promoting critical literacy for the 21st century*. https://historicalthinking.ca/lesson/713

Claes, F. y Deltell, L. (2019). Social museum in Spain: Social networks and websites of State museums. *El profesional de la información, 28*(3), e280304. https://doi.org/10.3145/epi.2019.may.04

Clark, P. (2018). History Education Debates: Canadian Identity, Historical Thinking and Historical Consciousness. *Arbor, 194*(788), a441. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2001

Cooper, H. y Chapman, A. (Eds.) (2009). *Constructing history 11–19*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446220979

Copeland, T. (2009). Archaeological heritage education: citizenship from the ground up. *Treballs d'Arqueologia, 15*, 9-20. https://www.raco.cat/index.php/TreballsArqueologia/article/view/242124

Cordón-Benito, D. y González-González, D. (2016). Museos y comunicación: los nuevos medios como herramienta de diálogo y sociabilidad de la institución. El uso de Twitter por el Museo del Prado, Museo Thyssen-Bornemisza y Museo Reina Sofía. *Fonseca, 12*, 149-165. https://doi.org/10.14201/fjc201612149165

Cuenca-López, J. M., Molina-Puche, S. y Martín-Cáceres, M. J. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor*, *194*(788), a447. https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007

Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (pp. 53-75). Routledge.

Dean, D. (2009). Museums as conflict zones: The Canadian War Museum and Bomber Command. *Museum and Society*, *7*(1), 1-15.

Declaración de Québec (1985). Declaración de Québec. *Museum, 148*, 200-201. ICOM.

Díaz-Balerdi, I. (2002). ¿Qué es la nueva museología? El caso de Québec. *Artigrama, 17*, 493-516. http://www.unizar.es/artigrama/pdf/17/3varia/13.pdf

Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios, *Educaçao e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 44*(1), 1-16. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641

Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, *6*(1), 27-36.

Éthier, M. A. y Lefrançois, D. (Dir). (2019). *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'historie. Un état de la recherche en didactique de l'historire au Québec*. Mobilisations editeur.

Fernandes, A. B. (2018). "But will there be visitors?" Public outreach efforts using social media and online presence at the Côa Valley Museum and Archaeological Park (Portugal), *Internet Archaeology, 47*. https://doi.org/10.11141/ia.47.5

Fletcher, A. y Lee, M. J. (2012). Current social media uses and evaluations in American museums. *Museum Management and Curatorship, 27*(5), 505–521. https://doi.org/10.1080/09647775.2012.738136

Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

Fontal, O. e Ibáñez-Exteberría, Á. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España, *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/j/222481

Forteza, O. (2012). El papel de los museos en las Redes Sociales. *Biblios, 48*, 32-40. https://doi.org/10.5195/biblios.2012.66

Gabelas, J. A. y Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.

García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S. y Navarro-Neri, I. (2021). Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability, 13*(4), 1602. https://doi.org/10.3390/su13041602

Garner, A., Goldberg, J. y Pou, R. (2016). Collaborative Social Media Campaigns and Special Collections: a case study on #ColorOurCollections, *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, *17*(2), 100-117. https://doi.org/10.5860/rbm.17.2.9663

Gillam, R. A. (2001). *Hall of Mirrors. Museums and the Canadian Public*. The Banff Centre Press.

Gómez, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, 6*(11), 5-27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Gómez-Vílchez, S. (2012). Dossier: evaluación de preferencia y participación. Museos españoles y redes sociales, *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación), 90*, 79-86.

Gómez-Vílchez, S. (2014). Debates culturales a través de Twitter. *Revista PH, 86,* 9-10. https://doi.org/10.33349/2014.0.3548

González-Bouza, A. M. (2017). *Estrategia de comunicación museística en redes sociales. El caso de Santiago de Compostela* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. http://hdl.handle.net/10347/15471

Grant, S. G. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education, 29*(1), 65-108. https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505930

Haller-Baggesen, R. (2014). Augmenting the agora: Media and civic engagement in museums, *Mediekultur. Journal of media and communication research, 56,* 117-131. https://doi.org/10.7146/mediekultur.v30i56.8964

Holdgaard, N. y Ekelund-Simonsen, C. (2011). Attitudes towards and conceptions of digital technologies and media in Danish museums. *MedieKultur: Journal of media and communication research, 50*, 100-118. https://doi.org/10.7146/mediekultur.v27i50.3334

Hunt, M. (2000). Teaching historical significance. En A. James y P. Robert (Eds.). *Issues in history teaching* (pp. 39-53). Routledge.

Ibáñez-Etxeberría, Á. (Ed.) (2011). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0*. Universidad del País Vasco.

Ibáñez-Etxeberría, Á., Gómez, C. J., Fontal, O. y García-Ceballos, S. (2020). Virtual Environments and Augmented Reality Applied to Heritage Education. An Evaluative Study. *Applied Sciences, 10*(7), 2352. https://doi.org/10.3390/app10072352

Kitungulu, L. (2015). Collaborating to Enliven Heritage Collections. *Museum International, 65,* 113-122. https://doi.org/10.1111/muse.12043

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.

Laursen, D., Hviid-Mortensen, C., Rørbæk-Olesen, A. y Schrøder, K. C. (2017). "I ♥ Skagens Museum": Patterns of Interaction in the Institutional *Facebook* Communication of Museums, *Museum & Society, 15*(2), 171-192. https://doi.org/10.29311/mas.v15i2.831

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.) *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 129-168). Association for Historical Dialogue and Research.

Lee, P. (2012). 'Walking Backwards into Tomorrow'. Historical Consciousness and Understanding History. *International Journal of History Teaching, Learning and Research, 10*(2), 34-67.

Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies, 39*(2), https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.

Llerena-Iglesias, S. (2016). *La comunicación de los museos españoles en Twitter: análisis de la situación y buenas prácticas* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III]. http://hdl.handle.net/10016/22291

López, C. y Márquez, M. G. (2018). Aportaciones de la psicología a la comprensión de las narrativas nacionales y la identidad nacional: pensamiento narrativo, identidades sociales y emociones colectivas. En A. Delgado y A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e Identidad nacional* (pp. 99-118). Comares.

López-Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, *9*, 77-92. https://doi.org/10.6018/pantarei/2015/6

López-Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, *14*(2), 149-166. https://doi.org/10.6018/pantarei.445731

Losada-Díaz, J. C. y Capriotti, P. (2015). La comunicación de los museos de arte en *Facebook*: comparación entre las principales instituciones internacionales y españolas, *Palabra Clave, 18*(3), 889-904. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64941029011

Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of history*. Cambridge University Press.

Magalhães, O. (2012). Historical Narratives of Young Portuguese Students. *International Journal of History Teaching, Learning and Research, 10*(2), 11-14. http://hdl.handle.net/10174/8265

Maldonado-Esteras, M. S. (2015). *Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. https://doi.org/10.35376/10324/16879

Marta-Lazo, C. y Gabelas, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Editorial UOC.

Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica, 16*(1), 99-122.

Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, *33*(1), 33-54. https://doi.org/10.6018/j/222491

Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, *12*, 119-142. https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6

Monte-Sano, C. (2010). Learning to Open up History for Students: Preservice Teachers' Emerging Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education 62,* 260-272. https://doi.org/10.1177/0022487110397842

Navarro-Neri, I. y Rivero, P. (2019). Los principales museos arqueológicos españoles en las redes sociales: estudio exploratorio sobre procesos educomunicativos. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, *34*(1), 163-178. https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2043

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Padilla, A. y Del Águila, A. (2013). Web and social media usage by museums: Online value creation. *International Journal of Information Management, 33*, 892-898. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.07.004

Pagès. J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria. *Cadernos CEDES, 30*(82), 278-309.

Partington, G. (1980). *The idea of an historical education*. NFER.

Phillips, R. (2002). Historical significance– the forgotten "Key Element"? *Teaching History 106,* 14-19.

Pinto, M. (2013). *Reconciliation in Canadian Museums* [Tesis Doctoral, University of East Anglia]. https://www.academia.edu/7624879/Reconciliation_in_Canadian_Museums

Pinto, M. (2014). *Reconciliation in Canadian Museums: the B-side*.] https://www.academia.edu/31759662/Reconciliation_in_Canadian_Museums_The_B_side

Rivero, P., Navarro-Neri, I. y Aso, B. (2020a). Educommunication Web 2.0 for Heritage: A View from Spanish Museums. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López, (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 450-471). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch021

Rivero, P., Navarro-Neri, I., García-Ceballos, S. y Aso, B. (2020b). Spanish Archaeological Museums during COVID-19 (2020): An Edu-Communicative Analysis of Their Activity on Twitter through the Sustainable Development Goals. *Sustainability*, *12*(19), 8224. https://doi.org/10.3390/su12198224

Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de educación infantil? *Cadernos de Pesquisa*, *49*(172), 96-120. https://doi.org/10.1590/198053145428

Rodríguez-Lestegás, F. (2009). La construcción de una identidad para la ciudadanía europea: ¿qué se espera de la geografía? En Ávila Ruiz, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 181-188). Pàtron Editore.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. Berghahn.

Rüsen, J. (2010). Aprendizado en Historia. En M. A. Shmidt, I. Barca, E. Martins (Org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp.41-49). Editora UFPR.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2014). Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de Bachillerato. En J. Prats, I. Barca y R. López-Facal (Eds.), *Historia e identidades culturales* (pp. 1187-1198). CIED, Universidade do Minho.

Sáiz, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales, 52,* 87-101. https://doi.org/10.7440/res52.2015.06

Sandell, R. (1998). Museums as agents of social inclusion, *Museum Management and Curatorship, 17*(4), 401-418. https://doi.org/10.1080/09647779800401704

Sandell, R. (Ed.) (2002). *Museums, Society, Inequality*, Routledge.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino, 53,* 87-99. https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087

Satta, F. (2017). *Las estrategias de comunicación digital de los museos en las redes sociales. Análisis de presencia y renacimiento de los museos de arte catalanes* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. http://hdl.handle.net/20.500.11797/TDX2713

Sebastián, C. (2019). *La historia de vida como herramienta para la evaluación de los espacios 2.0 de los museos* [Universitat de Lleida, Tesis doctoral]. http://hdl.handle.net/10803/668360

Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History, *Canadian Social Studies, 36*(2), 1-7.

Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness.* Toronto University Press.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (Ed.) *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada* (pp. 139-153). University of British Columbia Press.

Seixas, P. (2016). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada, en C. Van Boxtel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive pasts. Questioning Heritage in Education*. Berghan books.

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History Teaching, 41*. http://clio.rediris.es/n41/articulos/mono/MonAsemedo2015.pdf

Soler-Humanes, A. (2016). *La gestión de la comunicación externa en los museos andaluces* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. http://hdl.handle.net/10630/14315

Suzić, B., Karlíček, M. y Stříteský, V. (2016). Social Media Engagement of Berlin and Prague Museums. *The Journal of Arts Management, Law, and Society, 46*(2), 73-87.

Tasshakori, A., Johnson, B. R. y Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.

Trabajo-Rite, M. y Cuenca-López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria, *Pulso, 40*, 159-174.

Trolle-Gronemann, S., Kristiansen E. y Drotner K. (2015). Mediated co-construction of museums and audiences on *Facebook*, *Museum Management and Curatorship, 30*(3), 174-190. https://doi.org/10.1080/09647775.2015.1042510

VanSledright, B. A. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education, 32*(1), 109-146. https://doi.org/10.3102/0091732X07311065

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: Innovate Designs for New Standards*. Routledge.

Villaespesa Cantalapiedra, E. (2015). *Measuring Social Media Success: The value of the Balanced Scorecard as a tool for evaluation and strategic management in museums* [Tesis Doctoral, University of Leicester]. https://hdl.handle.net/2381/37985

Viñarás-Abad, M. y Cabezuelo-Lorenzo, F. (2012). Claves para la participación y generación de contenido en las redes sociales: estudio de caso del Museo del Prado en Facebook. *AdComunica, 3*, 87-103. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.6

Viñarás-Abad, M. y Caerols-Mateo R. (2016). Redes sociales y patrimonio: cinco museos especializados. *Opción, 32*(8), 968-988. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481055

Waters, D. W., Burnett, E., Lamm, A. y Lucas, J. (2009). Engaging stakeholders through social networking: How nonprofit organizations are using Facebook. *Public Relations Review, 35*(2), 102-106. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2009.01.006

Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Teachers C.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: designs and methods*. (2ªed.). Thousand Oaks, SAGE Publications Ltd.