

Cambio y continuidad en el concepto de Belleza: una propuesta para educar en pensamiento histórico con el museo

Change and Continuity in the Concept of Beauty: A Proposal for Educating in Historical Thinking with the Museum

Ismael Piazuelo-Rodríguez^{1*}/ Alodia Rubio-Navarro¹

¹ Universidad de Zaragoza – Grupo de investigación ARGOS (IUCA)

Resumen

Este trabajo explora el potencial de las fuentes artísticas y de los museos que las albergan para desarrollar competencias propias del pensamiento histórico entre estudiantes de Educación Secundaria. Se revisa de qué modo y hasta qué punto la normativa curricular española atiende al trabajo con estos dos elementos para enseñar a pensar históricamente, y se presentan argumentos, derivados de la Didáctica de las Ciencias Sociales y otros campos afines, sobre los beneficios de incluir prácticamente las colecciones artísticas en la educación histórica. Para ejemplificar una posible vía de trabajo con metaconceptos como el de cambio y continuidad, se diseña una propuesta didáctica contextualizada en el Museo Pablo Gargallo (Zaragoza, España) que tiene por objetivo analizar críticamente cómo el arte ha reflejado, construido o desafiado determinados cánones de belleza a lo largo de la historia.

Palabras Clave: Educación Secundaria, educación histórica, metaconceptos, arte, currículo, investigación participativa

Abstract

This paper explores the potential of artistic evidence and museums in developing historical thinking competences among Secondary Education students. It reviews how and to what extent the Spanish curriculum addresses these two elements to teach historical thinking, and presents arguments, derived from Social Sciences Didactics and related fields, about the benefits of practically incorporating artistic collections into historical education. To exemplify a possible approach to working with meta-concepts such as change and continuity, a didactic proposal has been designed and contextualized at the Museo Pablo Gargallo (Zaragoza, España), which goal is to critically analyze how art has reflected, constructed or defied certain beauty standards throughout history.

Key words: Secondary Education, historical education, meta-concepts, art, curriculum, participatory research

1. Introducción

Los museos hace tiempo que dejaron de ser simples depositarios de objetos artísticos e históricos para convertirse en espacios de cultura en los que, además de preservarse

* Autor de correspondencia/corresponding author: Ismael Piazuelo Rodríguez, ismaelpiazuelo@unizar.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0017-9261>

Piazuelo-Rodríguez, I. y Rubio-Navarro, A. (2024). Cambio y continuidad en el concepto de Belleza: una propuesta para educar en pensamiento histórico con el museo. *Clío. History and History teaching*, 50. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245042019 - / Recibido 05-08-2024 / Aceptado 07-11-2024

bienes patrimoniales, se exhibe, se expone, se divulga, se investiga, se comunica y también se educa (Valdés, 2008; Lorente, 2022). La educación en y desde la institución museística, tradicionalmente entendida desde paradigmas centrados en transmitir y hacer accesible el valor de las colecciones a los distintos públicos, comenzó a ser reivindicada a finales del siglo XX como una actividad necesariamente constructivista y sociocrítica desde el campo de los *museum studies* y la *museum education* (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999). Estas perspectivas parten de la idea de que el museo es una construcción discursiva, cuyas piezas y ordenación responden a los valores imperantes en la institución (Lidchi, 1997). Por ello, abrir el museo a la posibilidad de una acción educativa dialógica y significativa implica contribuir a que sus visitantes desarrollen competencias para la de/reconstrucción de la narrativa que subyace a la colección, aportando a estos nuevos significados cimentados en sus propias experiencias e identidades (Semedo, 2015).

Atendiendo a las aportaciones que las colecciones pueden realizar a la educación formal, en el marco de la Didáctica de las Ciencias Sociales el binomio museo-escuela se ha vinculado principalmente a la investigación en Educación Patrimonial (Monteagudo-Fernández et al., 2021). Si bien en el ámbito internacional también se han desarrollado investigaciones que subrayan la capacidad del museo para fomentar competencias específicas del pensamiento histórico, como la interpretación de fuentes, la construcción de narrativas o el desarrollo de la empatía histórica (Gosselin, 2011; Martinko y Luke, 2018; Wallace-Casey, 2016; Uppin y Timoštšuk, 2019), estas son más escasas en el caso español. Sin embargo, los museos son valorados por los docentes españoles como uno de los recursos didácticos más relevantes para enseñar a pensar históricamente (Felices-De la Fuente et al., 2020). De este modo, desde la investigación y la praxis docente resulta fundamental repensar cómo abordar los espacios museológicos para potenciar estas competencias relativas a la Historia, sin obviar la dimensión formal, estética e ideológica de los objetos musealizados. Las piezas artísticas tienen la capacidad no solo de aportar información del pasado, sino que también pueden reflejar los pensamientos, las ideas o los grandes conceptos que existían detrás de la creación artística y de los cuales somos herederos.

Este trabajo presenta una actividad destinada a profundizar, desde la educación formal, en el desarrollo del pensamiento histórico a través de las salidas didácticas que pueden realizarse a los museos. Específicamente, se centra en el metaconcepto de cambio y continuidad aplicado a la interpretación de piezas artísticas, y atiende al nivel de Educación Secundaria, considerando las competencias específicas que propone la normativa curricular vigente para esta etapa educativa. Para ello, se analiza en una primera parte la posibilidad de aunar disciplinarmente el trabajo de los metaconceptos de la Historia con el de las manifestaciones artísticas en el museo, revisando para ello el currículo actual de Ciencias Sociales y la literatura académica. Estos planteamientos teóricos se materializan en el diseño de una actividad didáctica que propone como ejemplo el trabajo con la colección del Museo Pablo Gargallo (Zaragoza, España) y aporta materiales para el desarrollo y la evaluación de competencias entre el alumnado. A través de la

deconstrucción del canon de belleza corporal en el arte –hilo temático que estructura la propuesta–, se pretenden abordar transdisciplinariamente distintas cuestiones socialmente relevantes, como puedan ser la invisibilización de colectivos minoritarios mediante la representación artística y el modo en el que estos grupos han podido reivindicar su propio espacio social gracias al arte.

2. La incorporación de los museos de arte en Educación Secundaria para el desarrollo del pensamiento histórico

Hace más de dos décadas, Efland (2002) reivindicaba la necesidad de incorporar el arte como elemento articulador del currículo, reconociendo sus aportaciones para integrar el contexto político, social y cultural en la comprensión de determinados fenómenos o procesos. El autor categorizaba en cuatro grupos las disciplinas educativas a las que el trabajo con obras y conceptos artísticos puede contribuir: las ciencias exactas, las humanidades, las ciencias sociales y, de manera específica e independiente, la Historia. La perspectiva de Efland se refleja parcialmente en la normativa curricular española a partir de 2006, cuando la Ley Orgánica de Educación (LOE) introduce el concepto de competencias básicas, de naturaleza transversal a todas las materias y entre las cuales se integraba la *Competencia cultural y artística* –que perseguía que el alumnado fuese capaz de comprender, valorar y disfrutar este tipo de manifestaciones y de expresarse a través de ellas–. Aunque con transformaciones en su denominación, la *Competencia en conciencia y expresión culturales* (CCEC) se ha mantenido como elemento clave de la normativa educativa tras las dos reformas curriculares posteriores a la LOE. Sin embargo, durante todo este período varios autores han señalado que el reconocimiento de esta competencia no ha derivado en una mejora cuantitativa y cualitativa del tratamiento que se da a los contenidos artísticos en las aulas (López-Lorente y Monteagudo-Fernández, 2016), y que además su análisis desde la dimensión histórica resulta apenas anecdótico en la Educación Secundaria Obligatoria (Monteagudo-Fernández y Vera-Muñoz, 2017).

Si se revisan las competencias específicas que la actual normativa LOMLOE propone para la materia de Geografía e Historia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se observa como el desarrollo del pensamiento histórico constituye el eje pedagógico que guía su redacción –así como el fomento del pensamiento geográfico–. Este texto considera, en la séptima de las nueve competencias disciplinares, las producciones artísticas y los espacios destinados a su preservación, que son abordadas desde el enfoque epistemológico de la Educación Patrimonial: “Identificar los fundamentos que sostienen las diversas *identidades* propias y las ajenas, a través del *conocimiento y puesta en valor* del patrimonio material e inmaterial que compartimos para *conservarlo* y respetar los *sentimientos de pertenencia* [...]” (énfasis propio, RD 217/2022, 2022, pp. 99-100). La selección y concatenación de estos términos remite a los distintos procesos de la secuencia de patrimonialización propuesta por Fontal (2003), en la que conocer,

comprender y valorar el patrimonio son procedimientos clave para lograr su significación, el deseo de conservarlo y transmitirlo, y el desarrollo de vínculos identitarios y de pertenencia.

Sin embargo, el análisis de los fenómenos patrimoniales y artísticos desde una perspectiva histórica –y, por ende, vinculada al pensamiento histórico– apenas se explicita a lo largo del documento curricular. Solamente se refieren como saber básico en el bloque de contenidos “Sociedades y territorios” de los dos primeros cursos, espacio en el que, paralelamente, se mencionan por única vez las instituciones museísticas y patrimoniales:

Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo. (RD 217/2022, 2022, pp. 104).

Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial. (RD 217/2022, 2022, pp. 105).

Estas menciones parecen entrañar dos problemáticas para la incorporación del arte en las aulas de Educación Secundaria. Por un lado, la clasificación de las fuentes para la Historia como “históricas” y “arqueológicas”, lo que lleva a cuestionarse por qué estas últimas fuentes materiales no se han clasificado también de históricas, al abordarse y utilizarse como evidencia para la construcción del relato histórico, y por qué en esta diferenciación tipológica de evidencias no se ha atendido también a las producciones artísticas. Por otra parte, y aunque ambos fragmentos tengan por objetivo que el alumnado comprenda y valore el rol que han jugado, histórica y actualmente, el arte y la institución museística, no se vincula a estos saberes básicos ninguna competencia específica orientada al desarrollo de metodologías y heurísticas para poder llevar a cabo dicho proceso de interpretación de estas fuentes particulares.

Sin embargo, desde la disciplina del pensamiento histórico y sus diferentes enfoques – como puedan ser el *historical thinking*, la *historical consciousness* o el *historical reasoning* (Gómez-Carrasco y Sáiz-Serrano, 2023)– se ha enfatizado la necesidad de vincular los contenidos patrimoniales y artísticos con las competencias propias de este modelo didáctico. Van Boxtel et al. (2016) argumentaban que este binomio puede derivar no solo en una mayor valoración del patrimonio, sino también favorecer la deconstrucción de las grandes narrativas nacionales, la formulación de preguntas de indagación y la comprensión de los metaconceptos de cambio-continuidad y causa-consecuencia.

Paralelamente, la educación artística también ha atendido didácticamente el abordaje de los sentidos históricos y los discursos que promueven los productos culturales y artísticos (Acaso, 2006; Calaf y Fontal, 2010; Efland et al., 2003). En particular, Efland et al. (2003) subrayan dos necesidades que juzgan prioritarias para la educación en torno al arte:

- 1) Romper con la concepción de la Historia del Arte como un gran relato, que se ha construido por determinados intereses políticos y asume su desarrollo como progreso social e intelectual de la cultura hegemónica.
- 2) Fomentar la deconstrucción de las producciones culturales –en el sentido que lo plantease Derrida– para desvelar los aspectos conflictivos y desafiar cualquier interpretación previa uniformadora.

Estas necesidades llevan a revalorizar las narrativas que las personas no expertas construyen sobre la herencia artística recibida del pasado: “Aunque es probable que un historiador profesional tenga el mayor y más profundo conocimiento del pasado, tanto las visiones profesionales de los historiadores actuales como nuestras visiones personales profanas son visiones contemporáneas del pasado; ambas derivan de pasiones contemporáneas” (Freedman, 2006, p. 86). Desde la acción educativa, esta perspectiva implica la adopción de posturas pedagógicas de naturaleza constructivista y dialógica (Freire, 1970; 1973), esto es, que la educación se base en la comunicación entre los educandos y el educador, quien debe tener en cuenta los intereses, preocupaciones y conocimientos previos de las personas con las que trabaja. La consideración de estas “microhistorias” personales permite cuestionar didácticamente la idea de la Historia del Arte como relato homogéneo, visibilizando las narrativas de colectivos y clases sociales no hegemónicas y cómo estas pueden haberse construido a partir de diferentes acontecimientos y con ritmos diferentes a los de la “Gran Historia”.

En consecuencia, este enfoque de los contenidos históricos-artísticos en los museos puede ser especialmente beneficioso para el desarrollo de la noción de cambio y continuidad en la Historia, como una de las competencias clave que proponen el pensamiento histórico y el actual currículo de Geografía e Historia. Los principios de cambio y continuidad son esenciales para entender el desarrollo de la Historia, ya que permiten contextualizar los eventos y examinar sus conexiones a través del tiempo. Según Prats (1997), estos principios son necesarios en la enseñanza de las Ciencias Sociales, destacando que es común que el estudiantado confunda cambio con progreso y que el profesorado se enfoque demasiado en las consecuencias del cambio, dejando de lado la continuidad. En la misma línea, Seixas y Morton (2013) advierten que el cambio, aunque representa oportunidades para mejorar, también puede conllevar riesgos de declive.

Lee (2005) sugiere que los estudiantes deben concebir el cambio no solo como eventos aislados, sino como un proceso continuo que puede funcionar a diferentes velocidades en función del momento y el espacio con el que se trabaje, desde la lenta transición del nomadismo al sedentarismo hasta las transformaciones rápidas del siglo XXI. Esta visión destaca que los cambios y las continuidades no son opuestos, sino aspectos complementarios de la historia. García y Jiménez (2014) enfatizan la necesidad de problematizar estos conceptos para reconocer que cambio y continuidad pueden coexistir en el mismo contexto, adquiriendo significados diferentes para distintas personas.

El uso de analogías en la enseñanza de la Historia, como señalan Jay y Reisman (2019), puede ser útil para facilitar el entendimiento de procesos complejos. No obstante, también advierten sobre el peligro de malinterpretaciones si se emplean de manera superficial o descontextualizada. Van Straaten et al. (2018) reconocen que las analogías son atractivas y se integran bien en la práctica docente, pero subrayan la importancia de usarlas críticamente, enfocándose tanto en las similitudes como en las diferencias de los hechos históricos para promover una comprensión más rica y precisa de los principios de cambio y continuidad.

Asimismo, el metaconcepto de cambio y continuidad ya se ha tratado de vincular, en el contexto hispanoamericano, a la educación en torno a contenidos histórico-artísticos. Estas propuestas didácticas (Caamaño-González et al., 1994) y teóricas (Ávila-Ruiz, 1999) se han centrado particularmente en la comparación de la evolución de los estilos con los cambios sociales producidos en una determinada época, considerando como los acontecimientos con mayor impacto en un determinado momento social –o *turning points*, como los denominan Seixas y Morton (2013)– producían transformaciones de distinto calado a nivel formal en las artes.

Este argumentado potencial de las artes plásticas para “hacer visibles” los procesos de cambio y continuidad en la cultura, medios técnicos e ideología de un determinado momento histórico, así como la capacidad del museo para provocar emociones que hagan más próxima y significativa la Historia para los educandos (Watson, 2016), nos lleva a valorar que el análisis de los objetos artísticos que albergan los museos puede tener un impacto muy positivo en el desarrollo de competencias para el pensamiento histórico. Por ello, se diseña una propuesta didáctica –ejemplificada y contextualizada en el Museo Pablo Gargallo de Zaragoza– destinada a que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria comprenda cómo se ha construido el concepto de belleza a lo largo de la Historia del Arte y cómo se ha perpetuado hasta la actualidad. La representación formal del cuerpo y la construcción de cánones estéticos desde la cultura hegemónica se problematizan atendiendo a otras representaciones contraculturales y a los efectos que siguen teniendo hoy en día sobre nuestra concepción de la belleza. El tratamiento de los contenidos históricos se hace desde los planteamientos del pensamiento histórico, como enfoque didáctico que aspira a una enseñanza sociocrítica de la Historia, que atiende a la memoria personal de los educandos y que no pretende únicamente la memorización de datos y acontecimientos, sino el desarrollo de competencias integrales que ayuden a las personas a actuar democráticamente en su contexto actual.

3. Propuesta didáctica: cambio y continuidad en el concepto de Belleza

Esta propuesta didáctica se diseña con el objetivo de servir de ejemplo para el diseño de otras actividades destinadas a la educación en espacios museísticos –bien desde la propia institución, bien mediante el uso de estos para la educación formal–. Las dimensiones clave del metaconcepto de cambio-continuidad antes mencionadas se abordan

a través de tres actividades específicamente diseñadas para la colección de escultura del Museo Pablo Gargallo de Zaragoza. La premisa en torno a la que gira la propuesta es analizar críticamente, partiendo de la dimensión formal de las fuentes materiales, la idea de belleza en el arte y la representación escultórica del cuerpo: cómo el arte refleja y construye cánones corporales que se perpetúan hasta el presente, qué efectos provocan en las personas y qué respuestas contrahegemónicas puede aportar el propio arte.

3.1. Descripción

La propuesta didáctica se diseña para extenderse a lo largo de, al menos, media jornada escolar –con una duración aproximada de tres horas–. El espacio seleccionado para desarrollar las dos fases de las que se compone es el Museo Pablo Gargallo: en la primera fase, se trabaja en pequeño grupo en torno a las salas donde se localizan las tres obras con las que se introduce la actividad, mientras que en la segunda fase se combina la exploración libre del entorno con el trabajo grupal en el patio que da acceso al museo.

La fase inicial consiste en una actividad de acercamiento a las obras de la colección y al concepto en torno al que gira la propuesta: el canon de belleza corporal y sus transformaciones a lo largo de la Historia del Arte. Se aspira que, en grupos de trabajo reducidos, los estudiantes exploren creativamente las posibles relaciones de tres obras del escultor Pablo Gargallo (Figura 1) con otros dos ejemplos artísticos o derivados de los *mass media* que se oponen o que refuerzan el canon de representación corporal propuesto por obra.

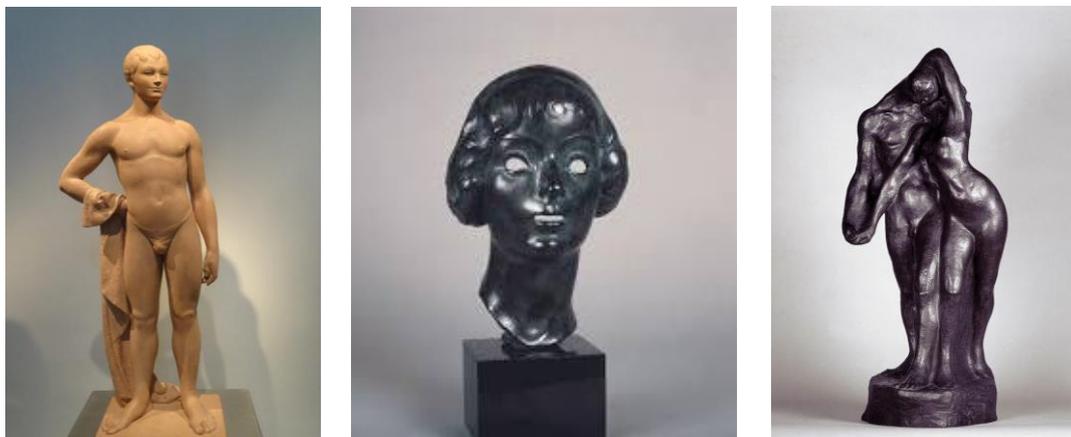


Figura 1. Esculturas *Muchacho en la playa* (1934), *Retrato de la Señora Grant* (1913), y *La pareja* (1903). Fuente: Catálogo del Museo Pablo Gargallo (Ordóñez-Fernández, 2004).

La segunda fase cuenta con dos actividades. La primera de ellas persigue la profundización en el metaconcepto de cambio y continuidad a través de la elaboración de un eje cronológico bidimensional construido a partir del análisis y selección personal de piezas del museo, inspirándose en las propuestas de Seixas y Morton (2013) para abordar este metaconcepto. La segunda actividad tiene una finalidad evaluativa, pudiéndose realizar

ya en el aula, puesto que se invita a los estudiantes a redactar individualmente una cartela que incorpore los principales puntos de inflexión en la idea de belleza corporal, para así reflexionar sobre el valor histórico, artístico y social de una obra de su elección. Tras la puesta en común de estas cartelas, se propone que los estudiantes identifiquen las principales conclusiones que han obtenido y las devuelvan al museo a modo de informe.

3.2. Objetivos y criterios de evaluación

La adquisición de competencias históricas para el análisis y la problematización del canon de belleza corporal que predomina en las colecciones museísticas se operativiza a través de cuatro objetivos didácticos:

- 1) Acercarse a las obras de arte desde perspectivas distintas.
 - 1.1) Entender el valor de la obra más allá de lo artístico y de lo histórico.
 - 1.2) Entender el papel del museo más allá de un depósito y expositor de obras de arte.
- 2) Reflexionar sobre el concepto de belleza aplicando el metaconcepto de cambio y continuidad al mismo.
- 3) Relacionar ideas evocadas por obras del pasado con conceptos del presente y evaluar críticamente su impacto en la sociedad contemporánea.
- 4) Comprender las posibilidades de las acciones realizadas desde los museos para desarrollar competencias más allá de la Historia y la Historia del Arte.

Para medir la efectividad de las actividades diseñadas para el logro de estos objetivos entre los participantes, se establecen cuatro criterios de evaluación:

- 1) Comprender el contexto artístico y cultural en el que fueron creadas las obras de arte, como factor determinante en el modo en que estas representan el cuerpo humano.
- 2) Realizar un análisis crítico de la representación del cuerpo que hacen las obras de arte, considerando sus implicaciones estéticas y simbólicas en su contexto histórico y en la actualidad.
- 3) Demostrar actitudes prosociales como la colaboración y participación en grupo.
- 4) Hacer uso creativo de técnicas para la observación y descripción de obras artísticas en el contexto museístico.

3.3. Diseño y principios metodológicos

Combinando, como punto de partida, los planteamientos de la pedagogía crítica de Freire y los del pensamiento histórico –y, más concretamente, del *historical thinking* y las competencias específicas propuestas desde este enfoque–, esta propuesta persigue abordar las diferentes dimensiones de la producción artística mediante una integración interdisciplinar de métodos y técnicas de distintos ámbitos: la Educación Artística, las

heurísticas disciplinares de la Historia, y la investigación participativa. Estas se aplican de manera sucesiva en las tres actividades que se detallan en el siguiente apartado.

La primera fase la propuesta toma como referencia las aportaciones teóricas y prácticas del proyecto *Artful Thinking* de la Universidad de Harvard (Project Zero, s.f.). Desarrollado por Tishman y Palmer (2006), este programa busca integrar las artes en el currículo escolar para fomentar habilidades de razonamiento profundo en las aulas, si bien ha sido utilizado también por espacios museísticos como el Philadelphia Museum of Art y la National Gallery of Art. Con este objetivo, se identifican seis disposiciones del pensamiento –*thinking dispositions*– que las autoras juzgan, en base a la literatura previa, indispensables tanto para la apreciación de obras artísticas como para la comprensión de conceptos y categorías de otras disciplinas. Estas disposiciones se estructuran a modo de secuencia, constituyendo la observación y la descripción el primero de sus estadios –antes de dar paso a otros procedimientos como el razonamiento o el cuestionamiento–. Dado que la primera actividad pretende servir de toma de contacto con la dimensión puramente formal de las obras, promoviendo que el alumnado identifique temas y motivos en la representación artística de los cuerpos, se escoge la rutina *The Elaboration Game* para trabajar estas disposiciones iniciales de observación y descripción.

La segunda fase incorpora heurísticas planteadas por Seixas y Morton (2013) para el desarrollo específico del metaconcepto de cambio y continuidad, puesto que la primera actividad de este segundo bloque busca ayudar a visualizar las posibles rupturas o mantenimientos de los cánones corporales durante los últimos 150 años. Para hacer comprensible la evolución del tiempo y cómo se dan momentos de enorme transformación social frente a otros de mayor estabilidad, los autores canadienses recurren a propuestas didácticas centradas en ejes cronológicos. A partir de las *living graphs* propuestas por Ian Dawson (s.f., en Seixas y Morton, 2013), los autores proponen secuenciar y organizar distintos acontecimientos en torno a dos ejes que dan lugar a los cronogramas bidimensionales. En estas, el eje X permite ordenar cronológicamente los distintos hechos y fenómenos sucedidos en un determinado intervalo temporal, mientras que el eje Y representa ordenadamente cómo dichos acontecimientos contribuyeron a avanzar o retroceder hacia la dimensión histórica que se esté analizando –por ejemplo, si se seleccionase un tema como el crecimiento económico, podrían situarse por encima del eje X todos aquellos acontecimientos que estén relacionados con el expansionismo, mientras que por debajo de este X se anotarían aquellos que se vinculan a la autarquía–. Esta herramienta ayuda a que el alumnado observe cómo la Historia no es un proceso lineal, donde los acontecimientos siempre conducen hacia el progreso o la mejora social, que visualice períodos concretos de mayor o menor cambio, y que identifique *turning points* o momentos de especial relevancia para la transformación de las dinámicas históricas –por puntuar de forma destacable en el eje Y–.

Por el calado que han tenido los planteamientos de Freire en la investigación participativa y en la investigación-acción, la última actividad de esta segunda fase considera

igualmente la técnica del *photo-voice*. Esta consiste en la elaboración o selección de imágenes por parte de los participantes como respuesta a una pregunta relevante, y posterior discusión grupal sobre el significado de estas imágenes. Esta técnica de investigación se enfoca en conocer las preocupaciones y necesidades de determinadas comunidades, permitiendo que sean las personas de la comunidad las que gestionen el proceso de investigación. Los fundamentos epistemológicos del *photo-voice* beben directamente de propuestas de la pedagogía crítica (Wang y Burris, 1994), de modo que, al incorporarlo en los contextos educativos, permite detectar cuáles son los intereses prioritarios de los educandos y adecuar la práctica docente a estos para hacerla más democrática.

3.4. Materiales y recursos

A partir de los principios y técnicas antes mencionados, se han diseñado una serie de materiales *ad hoc* para trabajar las obras del Museo Pablo Gargallo con estudiantes de Educación Secundaria. Para la primera actividad y en base al funcionamiento de *The Elaboration Game*, se diseña una ficha de observación individual de cada una de las tres obras seleccionadas (Figura 2). Estas tienen por objetivo iniciar el análisis formal de las esculturas de Pablo Gargallo, impulsando a que los estudiantes definan sus propios tópicos relevantes sobre esas representaciones del cuerpo humano.

Determinados estos conceptos clave, se propone al alumnado compararlas con otras dos imágenes artísticas o difundidas por los medios de comunicación de masas, para observar posibles continuidades y rupturas del canon que proponen las obras del museo (Figura 3). Estos puntos divergentes o convergentes se deben desarrollar con progresiva profundidad por el resto de integrantes del grupo –idealmente, compuesto por 3 o 4 personas–. En el caso de la escultura *Muchacho en la playa* (1934) y queriendo cuestionar la representación del cuerpo masculino, se aportan impresas otras dos imágenes: una campaña publicitaria de Aqua di Giò (2012) y la escultura realista *Untitled (Big Man)* (2000) de Ron Mueck. En el caso del canon femenino y los tópicos asociados a la vejez, el Retrato de la Señora Grant (1913) se acompaña de un fotograma de Meryl Streep en la película *Let them all talk* (2020) y la pintura *La duquesa fea* (1513) de Quentin Massys. Por último, *La pareja* (1904) es la escultura seleccionada para problematizar la representación de los afectos y la identidad sexual, por lo que se complementa con un fotograma de Monica y Chandler en la serie *Friends* (1994-2004) y una imagen de una cerámica griega que representa un beso entre dos hombres (siglo III-II a.C.).

Para iniciar la segunda fase, se confecciona un eje cronológico bidimensional (Figura 4) cuyo eje X busca cubrir las últimas décadas del siglo XIX y todo el siglo pasado –por ser este el momento de producción de Pablo Gargallo– y se extiende hasta la actualidad. Para el eje Y, se ha seleccionado como dimensión de análisis el canon de belleza hegemónica, que se habrá discutido previamente en la actividad anterior, fragmentado en valores que oscilan entre el -5 y el +5.

Muchacho en la playa

Ficha de observación

1. Empezando a mirar

Dedica unos minutos a observar atentamente esta obra y leer su cartela en silencio.



2. Situando

¿En qué fecha se creó esta obra?

¿Cómo se llama el autor/autora de esta obra?

¿A quién está representando esta obra?

¿Qué crees que está pasando en esta obra?

3. Describiendo

¿Con qué 5 palabras describirías el cuerpo que representa esta obra?

Five light blue rounded rectangular boxes for writing answers.

Figura 2. Anverso de la ficha de observación diseñada para trabajar con la obra *Muchacho en la playa* (1934). Fuente: elaboración propia (2024).

Cambio y continuidad en el concepto de Belleza

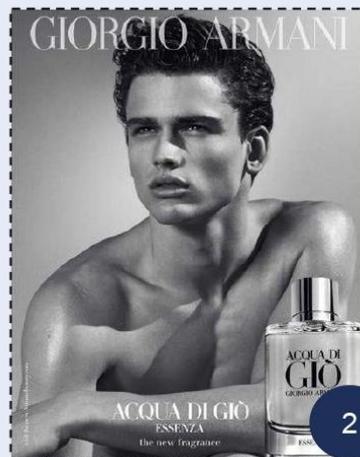
Ismael Piazuelo
Alodia Rubio

4. Analizando

¿Qué similitudes y/ o diferencias observas entre la imagen 1 y la imagen 2? Rellena la primera columna y pasa esta ficha a otro compañero para que rellene la siguiente columna. Tu compañero tiene que profundizar en la información que tú has puesto en la primera columna.



1



2

Nombre del participante 1	Nombre del participante 2	Nombre del participante 3	Nombre del participante 4
.....
Elige una similitud o una diferencia entre las imágenes 1 y 2	Desarrolla un poco más la idea del participante 1	Desarrolla un poco más la idea del participante 2	Desarrolla un poco más la idea del participante 3
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Figura 3. Reverso de la ficha de observación diseñada para trabajar con la obra *Muchacho en la playa* (1934). Fuente: elaboración propia (2024).

Cambio y continuidad en la historia de la Belleza

Crea un cronograma bidimensional sobre la historia reciente de la belleza. Incluyendo los acontecimientos, obras de arte o reflexiones que creas relevantes para explicar el canon de belleza imperante en la actualidad. Puedes incluir 1) los datos ofrecidos de la ficha de ejemplos, 2) obras y datos que encuentres en el Museo, y 3) otros datos que ya conozcas o encuentres en Internet. Ordena (+5/-5) cómo han contribuido esos fenómenos a mantener o transformar el canon de belleza dominante a lo largo de los últimos siglos.

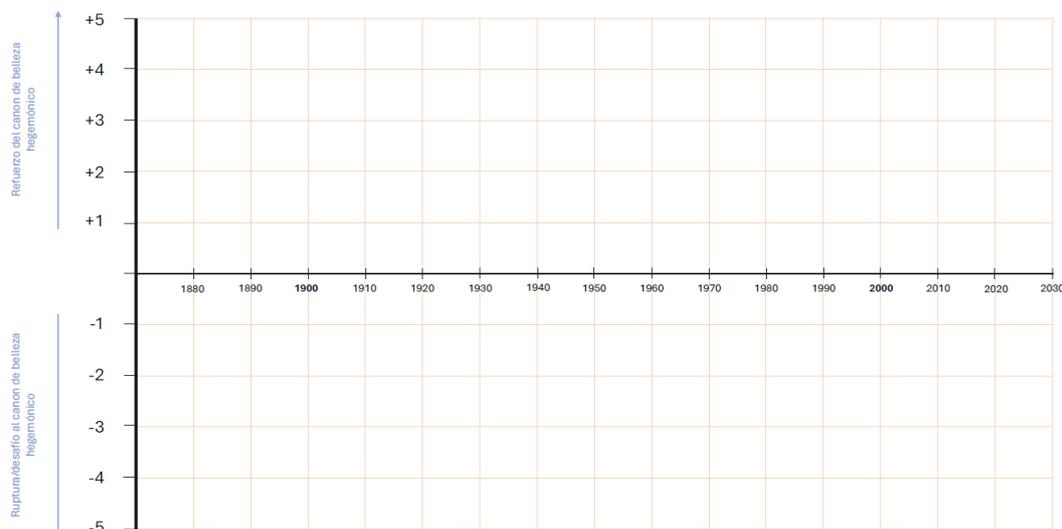


Figura 4. Eje cronológico bidimensional para explorar el cambio y la continuidad entre finales del siglo XIX y la actualidad. Fuente: elaboración propia (2024).

Si bien el propósito de este material es servir de herramienta para que, a partir de la exploración libre del museo y la reflexión sobre sus ideas previas, el alumnado indague, estructure e interprete los distintos acontecimientos históricos que modelan la idea de belleza, se aporta a cada estudiante un dossier con fuentes visuales y escritas para contar con una base que oriente esta reflexión. Entre estas, se han incluido obras como *Untitled (Facial Hair Transplants)* (Ana Mendieta, 1972) o *El partido* (Arno Breker, 1938), y extractos publicitarios como los presentados en distintas revistas para promocionar la rutina deportiva de Jane Fonda en 1982. Se provee igualmente a los educandos con tijeras, pegamento, rotulares y materiales de escritura para poder realizar una composición creativa de los datos que decidan incluir en la gráfica bidimensional.

Para la tercera actividad, es recomendable que cada estudiante cuente con un dispositivo móvil o un ordenador –en caso de que esta última parte se realice en el aula– con la app Padlet instalada, para poder añadir imágenes y comentarios que puedan ser compartidos con el resto del grupo.

3.5. Desarrollo y temporalización de la propuesta

La primera fase de esta propuesta didáctica consiste en una única actividad destinada a servir de primer contacto con la dimensión formal de las obras, iniciando a los estudiantes en la disposición de pensamiento de observación y descripción de las mismas. De este modo, se busca trabajar los objetivos didácticos 1.1, 2 y 3 antes mencionados. Se propone una duración aproximada de una hora, en función de las características del

grupo, y se divide en tres momentos diferentes. En el primero de ellos, se describe brevemente a los estudiantes el procedimiento de la actividad y se les anima a seleccionar una de las tres obras escogidas en el Museo Pablo Gargallo, conformando así grupos más pequeños de entre 3 y 5 personas. En segundo lugar, se destinan unos 20 minutos a que los educandos aborden las obras a partir de la ficha de observación elaborada, inspirada en la rutina de *The Elaboration Game*, y hagan una puesta en común en pequeño grupo. Por último, la actividad finaliza con un debate con todo el grupo, en la que durante 30 minutos se compartirán y discutirán los tópicos observados en la obra a través de unas preguntas guía que pueden orientar este debate (Tabla 1).

<i>Pregunta</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Agrupamientos</i>
¿Cuál es la relación entre las imágenes 1-2 y las imágenes 1-3?	Exploración cambio y continuidad en la representación del cuerpo	Presentación en pequeño grupo
¿Sobre qué concepto/idea creéis que tratan las tres imágenes trabajadas?	Exploración de tópicos sobre la belleza corporal	Presentación en pequeño grupo
¿Qué tienen en común todas las imágenes n.º 1 (obras del museo)?	Exploración de la continuidad en el canon artístico de belleza hegemónico	Debate en grupo conjunto
¿Qué tienen en común todas las imágenes n.º 2 (imágenes de <i>mass media</i> actuales)?	Exploración del cambio y la continuidad en el presente del canon artístico de belleza hegemónico	Debate en grupo conjunto
¿Qué tienen en común todas las imágenes n.º 3 (obras artísticas)?	Exploración del cambio y la continuidad en el pasado del canon artístico de belleza hegemónico	Debate en grupo conjunto
¿Cuál creéis que es el tema que se quiere explorar con todas estas imágenes?	Definición de los tópicos sobre la belleza corporal a explorar en la siguiente fase	Debate en grupo conjunto

Tabla 1. Preguntas guía para orientar el debate grupal en la primera actividad de la propuesta.
Fuente: Elaboración propia (2024)

La segunda fase de la propuesta incorpora dos actividades, una primera para profundizar en el metaconcepto de cambio y continuidad, y otra de carácter evaluativo que puede desarrollarse opcionalmente en el aula. Por tanto, se da inicio a esta fase con otra actividad de aproximadamente una hora de duración. En ella, se propone a los estudiantes trabajar nuevamente uno de los tópicos sobre el concepto de belleza que se hayan identificado en la fase previa –construcción de la masculinidad o la feminidad, edadismo, interculturalidad, capacitismo, afectos, etc.–, confeccionando a partir de ellas un eje cronológico que explore cómo este concepto ha ido modificándose o perpetuándose en el

arte durante los últimos 150 años. Esta actividad puede desarrollarse individualmente o en agrupamientos reducidos, en función de las características del grupo de estudiantes. A partir de una primera revisión de las fuentes complementarias aportadas, se propone una exploración libre del museo y de otros posibles recursos que crean relevantes, para así confeccionar un cronograma bidireccional en el que, a partir de obras de la colección y otras fuentes que consideren significativas, el alumnado estructure creativamente los procesos de cambio y continuidad en el arte. Tras invertir aproximadamente 40 minutos en elaborar este producto, el tiempo restante será dedicado a construir una reflexión final que cierre esta segunda actividad, pudiendo abordarse en ellas diferentes cuestiones en función de las temáticas que quieran problematizarse (Tabla 2).

<i>Pregunta</i>	<i>Dimensión</i>
¿Cuáles son los acontecimientos que han provocado que las tres esculturas del museo nos sigan pareciendo bellas?	Exploración y definición de <i>turning points</i> en las dinámicas de cambio-continuidad
¿Qué emociones/sensaciones te provocan las obras que quedan en parte superior del eje Y? ¿Y las que quedan por debajo?	Exploración de mociones y vínculos con las imágenes que perpetúan, construyen o desafían el canon de belleza hegemónico
Si no hubiera ningún acontecimiento/obra por encima del eje X, ¿crees que se seguirían incluyendo en el museo las tres obras trabajadas? ¿Qué crees que se pondría en valor de ellas? ¿Qué crees que pensaría la gente de ellas?	Exploración y definición del concepto de “valor” patrimonial y artístico
Si no hubiera ningún acontecimiento/obra por debajo del eje X, ¿crees que se seguirían incluyendo en el museo las tres obras trabajadas? ¿Qué crees que se pondría en valor de ellas? ¿Qué crees que pensaría la gente de ellas?	Exploración y definición del concepto de “valor” patrimonial y artístico
¿Qué otras obras con modelos de belleza diversos tienen cabida en el museo? ¿Por qué el museo no las incluye actualmente? ¿Cómo deberían presentarse estos otros modelos de belleza?	Reconstrucción del canon de belleza en el arte y reflexión sobre el rol y el impacto socio-cultural del museo

Tabla 2. Propuesta de diversas preguntas guía para orientar el debate grupal en la segunda actividad de la propuesta. Fuente: Elaboración propia (2024)

Esta fase reflexiva pretende incluir igualmente preguntas sobre la función y la relevancia de la institución museística que sirvan de punto de partida a la actividad final evaluativa. Mediante la aplicación Padlet, que puede utilizarse en dispositivos móviles en el propio museo o en ordenadores una vez de vuelta al centro educativo, se solicita a cada estudiante que comparta con el resto del grupo una representación artística del cuerpo humano que no esté considerada dentro del canon de belleza que predomina en el museo.

Puede invitarse al alumnado a escoger una obra que ya se haya incluido en los cronogramas bidimensionales, o a realizar una indagación de imágenes todavía no trabajadas en diversos repositorios o bases de datos, en función de los intereses del educador. A continuación, se pide a cada educando que redacte una breve cartela para acompañar la obra en Padlet, a partir de dos preguntas clave: qué se quiere poner en valor con esa imagen y qué acontecimientos presentes y pasados son relevantes para que el público pueda valorar esa obra y el modelo de belleza que presenta.

Tras incorporar esta información a la imagen compartida en Padlet, se realizan agrupamientos de entre 3 y 4 estudiantes para dar paso a la investigación participativa. En primer lugar, cada grupo observa las imágenes y sus correspondientes cartelas, creando una nube de palabras con los conceptos e ideas comunes a todas ellas o que consideran más relevantes. Posteriormente, estos se comparten con el resto de compañeros, de modo que el docente pueda ir guiando una categorización emergente en base a esta discusión. Las conclusiones alcanzadas pueden ser devueltas al museo para vincular los resultados de aprendizaje a la comunidad, generando cada grupo de estudiantes un breve informe donde se profundice en una categoría específica que se considere necesario visibilizar en el espacio museístico.

Se propone que tanto las cartelas individuales como los informes grupales sean los productos evaluables, ya que sintetizan los conceptos y heurísticas abordados en las actividades anteriores. Para ello, se ha diseñado una rúbrica de evaluación en caso de que esta sea realizada por el docente (Tabla 3).

Criterio	Indicadores	Nivel de adquisición			
		Excelente	Buena	Suficiente	Insuficiente
Comprensión del contexto artístico y cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Menciona fechas y eventos históricos clave que se relacionan con la obra. - Identifica y describe las influencias culturales evidentes en la obra. - Explica cómo la obra refleja o desafía las normas sociales y culturales de su tiempo. - Relaciona la obra con movimientos artísticos o tendencias culturales contemporáneas. 	Demuestra una comprensión profunda del contexto histórico y cultural de las obras. Relaciona efectivamente las obras con el concepto de belleza en diferentes épocas.	Identifica correctamente el contexto histórico y cultural de las obras, pero con algunas imprecisiones menores.	Muestra una comprensión básica del contexto, pero omite detalles clave o hace interpretaciones erróneas.	No logra relacionar la obra con su contexto histórico y cultural.

Análisis crítico de la representación del cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y analiza los elementos estéticos y simbólicos del cuerpo en la obra. - Discute las implicaciones de la representación del cuerpo en términos de identidad, género y poder. - Compara la representación del cuerpo en la obra seleccionada con otras obras de periodos similares o diferentes. - Evalúa críticamente el impacto de la representación del cuerpo en la percepción contemporánea del canon de belleza. 	Analiza de manera crítica y detallada la representación del cuerpo, reconociendo la expresión artística y su impacto cultural.	Realiza un análisis crítico correcto, pero sin profundizar en detalles de la representación y su impacto.	Identifica aspectos generales de la representación del cuerpo sin análisis crítico significativo.	Análisis incorrecto de la representación del cuerpo.
Colaboración y participación en grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica y analiza los elementos estéticos y simbólicos del cuerpo en la obra. - Discute las implicaciones de la representación del cuerpo en términos de identidad, género y poder. - Compara la representación del cuerpo en la obra seleccionada con otras obras de periodos similares o diferentes. - Evalúa críticamente el impacto de la representación del cuerpo en la percepción contemporánea del canon de belleza. 	Colabora activamente, promueve el diálogo y aporta ideas que enriquecen la discusión grupal.	Participa en la discusión grupal y colabora, pero con contribuciones limitadas o menos significativas.	Participa mínimamente en el grupo; sus intervenciones son relevantes pero escasas.	Participación escasa o nula en las actividades grupales.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Uso creativo de técnicas para la observación y descripción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emplea una variedad de adjetivos y descripciones detalladas para hablar de la obra. - Integra conocimientos previos o información adicional para enriquecer la descripción de la obra. - Utiliza analogías o comparaciones creativas para explicar características de la obra. - Demuestra habilidad para destacar detalles no evidentes a primera vista en la obra. 	<p>Utiliza técnicas de observación y descripción de forma creativa y efectiva, enriqueciendo la comprensión de la obra.</p>	<p>Aplica técnicas adecuadas de observación y descripción, aunque con un enfoque convencional.</p>	<p>Utiliza técnicas básicas con resultados adecuados, pero falta creatividad o profundidad.</p>	<p>Uso ineficaz o incorrecto de técnicas para observar y describir las obras.</p>
---	---	---	--	---	---

Tabla 3. Modelo de rúbrica de evaluación para la elaboración de cartelas e informes. Fuente: Elaboración propia (2024)

4. Conclusiones

Esta actividad no solo se centra en la apreciación estética de las obras de arte, sino que también promueve un análisis crítico y reflexivo sobre cómo el arte ha reflejado y construido cánones de belleza a lo largo del tiempo (Efland et al., 2003). A través del desarrollo de competencias de pensamiento histórico y técnicas de investigación participativa, se fomenta una comprensión más rica y matizada de la historia del arte y su relevancia contemporánea.

La estructura de la actividad, dividida en fases de observación, análisis y creación, permite a los participantes explorar la representación del cuerpo humano en el arte desde múltiples perspectivas. Al comparar obras de distintas épocas y culturas, y relacionarlas con contextos históricos y contemporáneos, se incentiva un diálogo constructivo y colaborativo que enriquece la experiencia educativa.

Además, esta propuesta subraya la importancia de adoptar una pedagogía constructivista y dialógica (Freire, 1970; 1973), donde el conocimiento se construye a partir de las experiencias y conocimientos previos de los participantes. De esta manera, se valora la

diversidad de interpretaciones y se promueve una actitud crítica hacia los discursos hegemónicos de la Historia y la Historia del Arte.

Mirando hacia el futuro, esta propuesta tiene el potencial de transformarse en un modelo para futuras actividades educativas en museos, ampliando su alcance a diferentes colecciones y contextos culturales. Al integrar herramientas digitales y tecnologías emergentes, como aplicaciones interactivas y realidad aumentada, se puede enriquecer aún más la experiencia de los participantes, facilitando un acceso más amplio y diverso al conocimiento artístico. Además, fomentar la colaboración entre museos y comunidades educativas permitirá la creación de redes de aprendizaje más robustas y sostenibles, contribuyendo a una educación más inclusiva y participativa.

5. Contributor Role Taxonomy (CRediT)

1. Conceptualización: I. P.-R., A. R.-N.; 13. Redacción - borrador original: I. P.-R., A. R.-N.; 14. Redacción - revisión y edición: I. P.-R., A. R.-N.

6. Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias al apoyo del grupo de investigación ARGOS (S50_23R/Gobierno de Aragón). Deriva del trabajo desarrollado durante una estancia de investigación de ambos autores en la Universidade do Porto (2024) bajo la supervisión de la profesora Alice Semedo (Becas para la movilidad predoctoral “IBERUS+” – ERASMUS+ KA103 “IBERUS+” Convocatoria 2023). Se vincula igualmente al desarrollo de una tesis doctoral subvencionada gracias a las Ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades de España (ref. FPU21/06564).

7. Referencias

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Los Libros de la Catarata.
- Ávila-Ruiz, R. M. (1999). La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte. *Investigación en la Escuela*, (39), 39-48. <https://doi.org/10.12795/IE.1999.i39.04>
- Caamaño-González, B. et al. (1994). Cambio y continuidad a través del tiempo: el templo. En S. Martín-Guerrero (Dir.), *XIII Coloquio Metodológico-Didáctico de Hespérides, Almería, 1993* (pp. 119-128). Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía “Hespérides”.

- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Editorial Síntesis.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press, Columbia University – National Art Education Association.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. (L. Vermal, Trad.). Ediciones Paidós Ibérica.
- Felices-De la Fuente, M.d.M., Chaparro-Sainz, Á. y Rodríguez-Pérez, R.A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities & Social Sciences Communications*, (7), 123. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. (A. Mata, Trad.). Ediciones Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores.
- García, A. L. y Jiménez, J. A. (2014). Los principios de cambio-continuidad: base para la comprensión de los hechos históricos y sociales. Su aplicación en el aula. *Educación y futuro digital*, (8), 16-30. https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYFD_8.pdf
- Gómez-Carrasco, C. J. y Sáiz-Serrano, J. (2023). The origin and development of research into historical thinking: A key concept in the renewal of history education. En C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-imagining the teaching of European history: promoting civic education and historical consciousness* (pp. 25-41). Routledge.
- Gosselin, V. (2011). *Open to interpretation: mobilizing historical thinking in the museum* [Tesis Doctoral, University of British Columbia]. The University of British Columbia - Library. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0055355>
- Hein, G. (1998). The Constructivist Museum. En E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Learning in the Museum* (pp. 73-79). Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. Routledge.
- Jay, L. y Reisman, A. (2019). Teaching change and continuity with historical analogies. *Social Studies Research and Practice*, 14(1), 98-104.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5(1), 29-40.
- Lidchi, H. (1997). The Poetics and The Politics of Exhibiting Other Cultures. En S. Hall, J. Evans y S. Nixon (Eds.), *Representation. Cultural Representations and Singnifying Practices* (pp. 151-222). Sage.
- López-Lorente, R. y Monteagudo-Fernández, J. (2016). Las Pruebas de Acceso a la Universidad de la asignatura de Historia del Arte. Análisis de su estructura y contenido. *Didáctica de*

las Ciencias Experimentales y Sociales, (30), 45-64.
<https://doi.org/10.7203/dces.30.4314>

- Lorente, J. P. (2022). *Reflections on Critical Museology: Inside and outside museums*. Routledge.
- Martinko, M. y Luke, J. (2018). "They Ate Your Laundry!" Historical Thinking in Young History Museum Visitors. *Journal of Museum Education*, 43(3), 245–259.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1469907>
- Monteagudo-Fernández, J., Gómez-Carrasco, C.J. y Chaparro-Sainz, Á. (2021). Heritage Education and Research in Museums. Conceptual, Intellectual and Social Structure within a Knowledge Domain (2000–2019). *Sustainability*, (13), 6667.
<https://doi.org/10.3390/su13126667>
- Monteagudo-Fernández, J. y Vera-Muñoz, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229–254. <https://doi.org/10.6018/j/308981>
- Ordóñez-Fernández, R. (2004). *Catálogo del Museo Pablo Gargallo*. Ayuntamiento de Zaragoza (Delegación de Acción Cultural).
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (12), 18-27.
- Project Zero (s.f.). *Artful Thinking*. Harvard – Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Semedo, A. (2015). Representações e identidade em exposições de museus. *Clío. History and History teaching*, (41), Art.#2015_3. <http://clio.rediris.es/clio41.html>
- Tishman, S. y Palmer, P. (2016). *Artful Thinking* (Final Report). Project Zero – Harvard – Graduate School of Education. <http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>
- Uppin, H. y Timoštšuk, I. (2019). "We'll Be Back by Christmas" – Developing Historical Empathy During a Museum Activity. *Journal of Museum Education*, 44(3), 310–324.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1612660>
- Valdés, C. (2008). La difusión, una función del museo. *Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales*, (4), 64-75. <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:864e98ce-9d20-4d25-bf6b-eb43fb9503b2/desde-difusion-funcion-museo-c-valdes.pdf>
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2016). The Appeal of Heritage in Education. En C. van Boxtel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education* (pp. 1-18). Berghahn Books.

- Van Straaten D., Wilschut A. y Oostdam R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), 46–67. <https://hdl.handle.net/11245.1/64c25440-11cb-4330-8177-cfe2288cb3bd>
- Wallace-Casey, C. (2016). Thinking historically in community history museums: A case study in contextual learning. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 39(3), 371–395. <https://doi.org/10.1080/07053436.2016.1243828>
- Wang, C. y Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171–186. <https://doi.org/10.1177/109019819402100204>
- Watson, S. (2016). Why do Emotions Matter in Museums and Heritage Sites?. En C. van Boxtel, M. Grever y S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts. Questioning Heritage in Education* (pp. 75-91). Berghahn Books.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

