

El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder

The museum as a space for exploring gender and power relations

Laura Lucas Palacios
Universidad de Alicante
laura.lucas@ua.es
0000-0002-7214-181X

Marian López Fernández Cao
Universidad Complutense de Madrid
mariaani@ucm.es
0000-0003-0421-3612

Xiana Sotelo García
Universidad Complutense de Madrid
xianasot@ucm.es
0000-0002-2705-5488

Recibido: 02/12/22

Aceptado: 31/01/22

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que busca conocer la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género a través del arte y del patrimonio. Para ello, se diseñó un taller que se implementaría simultáneamente en un museo del país de cada una de las instituciones participantes. Para el análisis de los resultados se ha aplicado una metodología de investigación cuantitativa: a través de un cuestionario pretest y otro posttest, se realizó, en un análisis descriptivo-comparativo. Los resultados demuestran que los jóvenes participantes en los talleres han adquirido las competencias necesarias para detectar los sesgos de género que están presentes en la historia y memoria cultural.

Palabras clave

Museo, patrimonio cultural, arte, didáctica del museo, feminismo.

Abstract

This paper presents the results of a research project that seeks to understand the didactic potential of museums to offer young people creative and attractive ways of understanding gender-related concepts through art and heritage. To this end, a workshop was designed to be implemented simultaneously in one museum in the country in each of the participating institutions. For the analysis of the results, a mixed research methodology was applied: a pre-test and post-test questionnaire was used to carry out a descriptive-comparative analysis, followed by the application of qualitative techniques of multimodal discourse analysis. The results show that the young participants in the workshops have acquired the necessary skills to detect the gender biases that are present in history and cultural memory.

Keywords

Museum, cultural heritage, art, museum education, feminism.

Para citar este artículo: Lucas Palacios, Laura; López Fernández Cao, Marian y Sotelo García, Xiana (2023). El museo como espacio para explorar las relaciones entre género y poder. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 17. DOI: 10.6018/pantarei.549011

1. Introducción

En los últimos años se ha desarrollado una nueva corriente de pensamiento que busca dar respuesta al papel de los museos en el siglo XXI: es la denominada museología crítica o postmuseo. Según Martín (2003), este nuevo paradigma está encaminado a desarrollar toda una serie de acciones tendentes a movilizar estas instituciones como lugares de transformación para conseguir una democracia cultural (Anderson, 2004; Dewdney et al., 2012; Witcom, 2003). Pero, de acuerdo con Lucas et al. (2020), para que esto sea posible, las instituciones museísticas deben apostar por ser un espacio donde la educación pueda encontrar su lugar de experimentación. Es decir, se han de diseñar proyectos educativos que partan de la didáctica crítica y que hagan cuestionar a los/as visitantes el relato de una historia única sumando discursos y ampliando la mirada a otras historias que también forman parte de nuestra herencia cultural.

En esta publicación presentamos los resultados de una investigación titulada *Talleres en museos sobre representaciones de género*. El objetivo de estos talleres era hacer ver a los/as jóvenes participantes que la historiografía artística ha sido construida desde una visión androcéntrica y occidental. Como señaló Benejam (1993), los saberes legitimados de una cultura dependen de los constructos simbólicos que son aceptados como ciencias y son los que se aplican para estudiar la historia de una determinada sociedad. En esta línea, cabe destacar que son muchas las investigaciones que han evidenciado la construcción androcéntrica del conocimiento histórico (García-Luque, 2015; 2016; García-Luque et al., 2018; Gómez-Ferrer, 2002; López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019; López Fdz. Cao, 2021; Lucas, 2021; Lucas y Delgado-Algarra, 2019; Lucas y Delgado-Algarra, 2022; Morant, 2005; Sánchez y Miralles, 2014; Sant y Pagés, 2011; Scott, 1990).

2. Los museos como espacios de aprendizajes sociales

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven afectados en la actualidad por los continuos avances científicos del conocimiento y la diversidad de manifestaciones culturales que fueron excluidas pero que hoy van siendo incorporadas (Arbués y Naval, 2015). La didáctica del patrimonio reenfoca su centro de atención: del objeto al sujeto como individuo social y como comunidad y del objeto a las ideas, al pensamiento y a los discursos. Por tanto, la didáctica del patrimonio, a través de su carácter interdisciplinar, tiene como una de sus principales finalidades la construcción de identidades coherentes con el presente, exigiendo una revisión de los discursos heredados y fomentando el compromiso social (López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019; Lucas y Delgado-Algarra, 2022).

En este sentido, los museos son espacios sociales de formación y conocimiento (López y Kivatinetz 2006), cuya función debería de ser la de apoyar el proceso de aprendizaje de la ciudadanía de cualquier edad. El International Council of Museum (ICOM), en su última revisión, los define de la siguiente manera:

El museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de

las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos (ICOM, 2017, p. 3).

En la actualidad, pues, se conciben no sólo como difusores y comunicadores de la cultura y el patrimonio, sino también como espacios educativos en el ámbito de la educación no formal. Los museos se han convertido, así, en una herramienta imprescindible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, tanto la escuela como las instituciones educativas, están llamadas a establecer relaciones de sinergia, de manera que todas se beneficien para los fines que persiguen (Arbués y Naval, 2015). Es entonces cuando se resalta el papel social de los museos como lugares abiertos a la ciudadanía donde poder adquirir conocimientos no sólo del terreno propio de las artes y del patrimonio, sino también poder trabajar temas transversales como el respeto, la igualdad o la multiculturalidad. Tal y como indican Pérez y Chamizo (2011), es preciso convertir a los/as visitantes en generadores de discursos propios porque la historia o historia(s) que guardan los objetos de estos espacios representan una herramienta competente para comprender el pasado y el presente.

Pero, para que esto sea posible, las instituciones museísticas deben de apostar por ser un espacio donde la educación pueda encontrar su lugar de experimentación (López Fdz. Cao, 2017; Lucas et al., 2020). Es decir, deben generar proyectos y propuestas expositivas donde las pedagogías críticas ocupen un lugar central; esto es:

Una perspectiva que aúne una visión plural de sus discursos, olvidando la legitimación tradicional de un relato único y abriéndose a un aprendizaje que se produzca por medio de la colaboración entre los participantes. Se trataría de concebir una educación en museos moldeable y adaptable a los cambios y exigencias sociales, convirtiéndose en una plataforma para la reflexión y el crecimiento de los individuos (Castejón, 2021, p. 129).

Ciertamente, la sociedad del conocimiento exige a la ciudadanía un aprendizaje continuo para que esta pueda adaptarse no solo a las variaciones tecnológicas y científicas, sino también a los cambios culturales y comunicativos. La educación en los museos, al no estar supeditada a un currículo oficial, como sí ocurre en la escuela, puede desarrollar metodologías y contenidos más libres y actualizados que complementen a la educación formal. Por tanto, la didáctica del arte y del patrimonio actual, cobra mayor sentido si es capaz de provocar conciencias, despertando en el/la visitante sentimientos, emociones, e incluso acciones de protesta contra el relato de una historia heredada que hace que se perpetúen, en mayor o menor medida, los problemas del presente. No es suficiente conocer el entorno, hay que cuestionarlo (Gutiérrez y Fernández, 2018; Lucas et al., 2022) y el patrimonio histórico-artístico nos hace poner en duda nuestros prejuicios y estereotipos, abriéndonos a la ambigüedad y a la especulación (Marín, 2003).

Desde hace décadas, las áreas de didáctica de las ciencias sociales, de la historia del arte y la educación artística se han implicado en la tarea de analizar exclusiones y proponer modelos alternativos para la enseñanza del arte, la historia y la reconceptualización de los espacios museográficos (García-Luque et al., 2018; López Fdz. Cao y Fernández Valencia, 2019). Hooks (2003) señaló que la educación como práctica de libertad no debe reducirse a la transmisión de un conocimiento liberador, sino que

también debe desarrollar una práctica liberadora. Se trataría, por tanto, de reinterpretar el pasado desenterrando lo que alguna vez se quiso enterrar porque, como indican Domínguez-Almansa y López Facal (2015, p. 12), “esto no se enterró sólo” sino que se hizo conforme a la construcción de una memoria oficial androcéntrica, europeísta y heteropatriarcal. En este sentido, Lucas (2019) y Roigé y Frigolé (2010) aseguran que la educación patrimonial feminista es un proceso activo de negociación y selección de la memoria, y un activo importante en la construcción de identidades tanto individuales como colectivas.

2.1. Pedagogía feminista y museos: de la teoría a la práctica

Cuando en la década de los ochenta del pasado siglo se comenzó a introducir el género en las ciencias humanas y sociales como categoría analítica, uno de sus primeros logros fue romper con las teorías biologicistas que no establecían límites ni diferencias entre las mujeres y su rol social. El orden de género se plasma siempre en contenidos presentes en las salas de los museos, ya sea por la inclusión de ciertos discursos o por la omisión de otros. Se concreta en imágenes, símbolos y guiones respecto a la familia, a las relaciones entre hombres, entre mujeres y entre ambos, a la sexualidad, al trabajo, a la política, a la reproducción social, etc. (López Fdz. Cao y Fernández-Valencia, 2019). Sin embargo, fue la capacidad para incluir e integrar a las mujeres en las narrativas históricas como agentes y sujetos de transformación social lo que supuso una visión alternativa y un replanteamiento global de los grandes ejes interpretativos de la historia (García-Luque et al., 2018; López Fdz. Cao et al., 2017).

En esta línea, Slavova (2011) propone revisar la epistemología tradicionalmente aceptada incluyendo las relaciones entre las personas como el conjunto de construcciones cambiantes de masculinidades y feminidades que se dan en una sociedad, así como las formas en las que estas interactúan en el marco político, económico y social. Por ello, en el ámbito de la crítica patrimonial y museística, la perspectiva de género supone una herramienta imprescindible a la hora de analizar los procesos de patrimonialización, pues permite adoptar todas las acciones positivas necesarias para corregir las situaciones de desigualdad en la producción intelectual artística y cultural de las mujeres (Lucas y Alario, 2018).

Entre las investigaciones realizadas sobre las experiencias didácticas desarrolladas en el ámbito de los museos de arte y de historia, cada vez es más importante la reflexión sistemática en relación con la necesaria presencia de colectivos invisibilizados, como la participación de las mujeres. En las últimas décadas son reseñables las contribuciones en el ámbito académico que han puesto de relieve la importancia de la inclusión en clave de igualdad (Bermejo y Cortés, 2019; Carrillo y Vega, 2020; Mayayo, 2013). A este respecto, De la Villa (2013) se pregunta lo siguiente:

¿Es tan incoherente y conservador exigir la revisión del archivo, de la historia del arte y de su instancia de consagración, el museo, una vez constatado su carácter nomológico, legislativo, y, por tanto, la trascendencia que ello tiene en la aceptación pública de la marginación histórica? ¿Podemos reconstruir de otro modo el presente y el futuro si no es a partir de una reescritura de la memoria y la utilización de las instituciones existentes, como el museo? (p. 12).

Además, aplicar la mirada feminista a los museos supone cumplir con lo que la legislación establece. La UNESCO tiene distintos programas en los que enfatiza el valor educativo del patrimonio en relación con la coeducación (Calaf et al., 2020; Fontal et al., 2008; Fontal, 2016). Por su parte, la Unión Europea estableció la educación patrimonial como una de las cuatro prioridades del Plan de Trabajo para la Cultura 2015-2018 (European Council, 2014) y sigue siendo una parte fundamental de la futura Nueva Agenda Europea de la Cultura, formando parte de los objetivos principales de la Agenda 2030 en la Resolución adoptada por la Asamblea General de la ONU el 25 de septiembre de 2015-Transformar nuestro mundo: Agenda 2020 para el Desarrollo Sostenible (European Commission, 2018). Concretamente, el objetivo n.º 4 de la Agenda 2030 establece que:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development (p. 4).

Lindauer (2006) propone analizar los objetos declarados y no declarados del museo, sus contradicciones, con la finalidad de poder desvelar qué discursos circulan y se promueven, cómo y por qué, qué se ignora o qué se da por sentado o no se pone en cuestión. Deberían, por tanto, garantizarse las fórmulas necesarias para que la ciudadanía en su conjunto pudiera verse representada, tener acceso a su herencia cultural y construir una identidad colectiva sin sesgos de género, raza, clase, religión, etc.

3. Metodología

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que tienen los museos para ofrecer a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género. Este objetivo general se ha concretado en tres específicos:

- OE1: Identificar el museo como un espacio donde los/as jóvenes puedan desarrollar competencias sociales para la interacción entre ellos/as y el fortalecimiento de su personalidad.
- OE2: Cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única, ofreciendo a los/as jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género.
- OE3: Obtener herramientas para que los/as jóvenes puedan comunicar sobre las desigualdades y los desafíos relacionados con el género.

3.2. Método

Los resultados que aquí presentamos responden a un diseño de investigación cuantitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) donde, partiendo de los enfoques del paradigma positivista e interpretativo, se busca conocer y comprender las concepciones de la juventud sobre los museos como entornos sociales y educativos de aprendizajes, utilizando el arte y el patrimonio como contenidos e instrumentos didácticos para adquirir aprendizajes significativos y conectados con la realidad. Así pues, se utilizó como instrumento de recogida de información, un cuestionario diseñado a través de Google Forms® que se distribuyó de manera telemática. El análisis pasa por dos fases, una de tipo descriptivo-comparativo (media, frecuencia y tablas de contingencia) que nos permiten descubrir las relaciones latentes entre variables (pre y post test) y entre las personas participantes (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010). Por otro lado, se analizó la reflexión de los participantes para poder interpretar y comprender las respuestas que se han dado.

Se realizó un estudio de intervención antes-después sin grupo control en dos etapas:

- Al inicio de la investigación, se pasó un pretest al grupo de jóvenes participantes en el estudio y se realizó la visita a un museo elegido por cada institución en su país de origen. La intervención consistía en una visita-dialogada en torno a una serie de piezas previamente elegidas por las directoras de las instituciones que forman parte del proyecto y que son expertas en arte y educación. El propósito de esta visita era poder explorar el patrimonio desde una perspectiva no hegemónica, visibilizando a las mujeres y grupos sexuales no normativos, su presencia, ausencia e interpretación en el museo.
- Después de las intervenciones, se volvió a pasar un cuestionario postest y se pidió a los/as jóvenes que hicieran una reflexión de los aprendizajes obtenidos.

3.3. Muestra e instrumento

En cuanto a la muestra, está formada por 75 jóvenes de cinco instituciones europeas diferentes entre 20-25 años que han querido participar voluntariamente en este proyecto (www.explorepower.eu): 65 mujeres y 10 hombres (Tabla 1).

Tabla 1

Instituciones participantes y muestra

	Dadau De l'art et D'autre-Francia (DADAU)	MOH-Italia (MOH)	City Of Women-Eslovenia (COW)	Univ. Complutense de Madrid-España (UCM)	Elan Interculturel-Francia (ELAN)
Mujeres	12	15	12	13	13
Varones	3	0	3	2	2
Total	15	15	15	15	15

Nota: Los acrónimos consignados en esta tabla serán utilizados a lo largo del texto para identificar a las instituciones participantes.

Fuente: elaboración propia.

Para definirla se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad del marco de esta, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada (Fowler, 2014). En líneas generales, se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de informantes que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente (Goetz y Le Compte, 1988).

El instrumento para recoger la información es un cuestionario validado por expertas en la materia: una catedrática en didáctica del arte, dos profesoras contratadas-doctoras en educación patrimonial y dos educadoras de museos y espacios culturales. El resultado es un instrumento mixto donde predominan los ítems con respuesta de escala Likert (1-5), seguido de una pregunta de respuesta abierta. Para su elaboración se toman como referencias las fuentes epistemológicas de los cuestionarios Alonso-Sanz (2011) y Castejón (2021), así como las orientaciones dadas por Carrillo et al. (1999) y Galindo (1996). De esta forma, el pretest consta de siete elementos de tipo Likert (tabla 2) y el post-test de estos siete ítems más cinco ítems extra (tabla 3), para analizar los aprendizajes obtenidos en el proceso. Para minimizar el efecto de respuestas basadas en la deseabilidad social y que las personas encuestadas no respondieran acorde a lo que consideraban que podría ser la posición de las investigadoras, en todo momento, se garantizó el anonimato.

Tabla 2

Ítems coincidentes del pre y del post test

Pretest y post-test

1. El museo es un lugar en el que disfruto y me siento cómodo/a.
2. Disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra).
3. Me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con el género como: la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.).
4. Me siento cómodo/a analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte.
5. Me gusta relacionarme con gente nueva.
6. Sé cómo colaborar en grupo (encontrar mi lugar, comunicarme, hacer compromisos).
7. Me siento cómodo/a expresando mi opinión verbalmente con gente nueva, me gusta hacerlo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3
Ítems extra del post test

Preguntas extra Post-test
1. Durante la visita-dialogada me sentí seguro/a para expresarme.
2. Me gustó el ambiente de la visita-dialogada, jme lo pasé bien!
3. Me gustaron las actividades ofrecidas.
4. He aprendido cosas nuevas sobre el arte y las obras de arte. O: las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente.
5. He aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género.

Fuente: elaboración propia.

Además, se completa el análisis con las respuestas obtenidas en la pregunta abierta: “¿Quieres añadir algún comentario sobre sus respuestas?” Y con la información recogida en los cuadernos de campo de las investigadoras.

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías (Tabla 4) cuya estructura general se toma de las investigaciones de referencia anteriormente mencionadas, como las de Calaf et al. (2020); Lucas y Delgado-Algarra (2020) y Lucas, et al. (2020). Las variables de análisis del sistema de categorías, que derivan de este marco de referencia, son tres y responden a los tres objetivos específicos planteados: museo como espacio social (OE1), reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales (OE2), visibilidad del pensamiento y las acciones feminista (OE3).

Tabla 4
Categorías de análisis

Variables de análisis	Descriptores	Ítems Pretest y Postest coincidentes	Ítems Extra Postest
Museo como espacio social	Espacio seguro para desarrollar competencias sociales.	1, 5, 6	1, 2, 3
Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales	No necesariamente presenta obras realizadas por mujeres, pero sí que invita a una reflexión al género como construcción social que lleva a la exclusión.	2, 4	4
Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en el presente	Presenta una visión de las teorías feministas bajo el prisma de la didáctica crítica. Promueve una reflexión de las identidades no binarias: Queer, LGTBI+, cis...	3, 7	5

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes que responden a los objetivos y variables de análisis explicadas en el apartado anterior.

4.1. Categoría 1: Museo como espacio social

Las medias obtenidas en los ítems 1, 5, y 6 del pretest y del postest, han sido relativamente altas en las cinco instituciones (Figura 1), siendo COW y UCM las que experimentan cambios más significativos entre el cuestionario inicial y el final. Además, se observa que el ítem 5, “me gusta relacionarme con gente nueva”, es el que menos ha variado. Por otro lado, el ítem 1 “el museo es un lugar en el que disfruto y me siento cómodo” y el ítem 6 “sé cómo colaborar en un grupo (encontrar mi lugar, comunicarme, hacer compromisos)”, han experimentado cambios significativos entre el pretest y el postest. Por tanto, podemos concluir que los/as jóvenes, tras la visita, han podido entender y vivir en primera persona que los museos son espacios sociales que invitan a la interacción y al diálogo.



Figura 1. Respuestas a las preguntas 1, 5 y 6 del pre y post test: “Disfruto descodificando e intentando comprender”. Fuente: elaboración propia.

4.2. Categoría 2: Reflexión sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales

En la figura 2 se recogen las respuestas obtenidas en el ítem 2 del pretest y del postest: “disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra)”. En esta ocasión, son los/as jóvenes de MOH (media del pretest: 5 y media del postest: 5) y de COW (media del pretest: 4 y media del postest: 4), quienes mantienen sus respuestas sin variaciones con respecto al cuestionario inicial. Por otro lado, las respuestas de los/as jóvenes de DADAU presentan una variación de 0,2 (media del pretest: 4,8 y media del postest: 5), las de UCM de 0,7 (media del pretest: 3,8 y media del postest: 4,5) y las de ELAN de 0,5 (media del pretest: 4,1 y media del postest: 4,6).

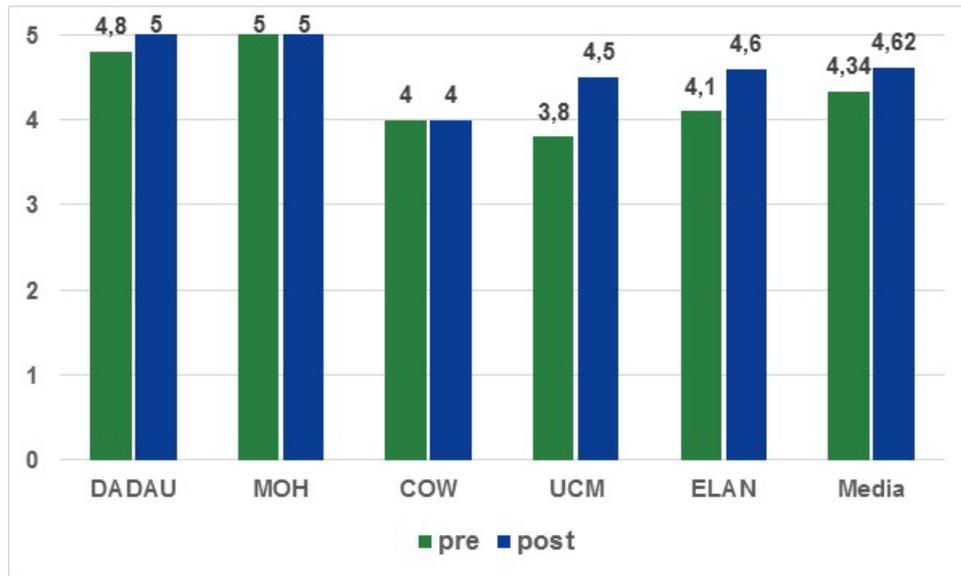


Figura 2. Respuestas a las preguntas 2 del pre y post test: “Disfruto descodificando e intentando comprender una imagen/obra de arte (observar, analizar, crear preguntas sobre la obra)”. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, este dato varía con las respuestas recogidas en el ítem 4 del pretest y del posttest: “me siento cómodo/a analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte” (Tabla 5). Los/as jóvenes de MOH mantienen la valoración inicial en sus respuestas, pero los/as informantes de COW sí que muestran cambios significativos, así como UCM y ELAN. Por ello, podemos confirmar que el arte es un medio a partir del cual los/as jóvenes pueden reflexionar sobre el género y los cuerpos como construcciones sociales y culturales.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos (media) para el ítem 4 del pretest y del posttest.

4. Me siento cómodo analizando la dinámica y los estereotipos de género en una imagen/obra de arte.	DADAU	MOH	COW	UCM	ELAN	Media
pretest	4	5	4	4,6	4,1	4,34
posttest	4,5	5	5	4,6	4,7	4,76

Fuente: elaboración propia.

Además, como ya explicamos en el epígrafe anterior, se añadieron preguntas al posttest que no figuraban en el pretest, con la finalidad de poder analizar en mayor profundidad los aprendizajes obtenidos tras la realización de la visita-dialogada. En la figura 4 se recogen las respuestas al ítem extra n.º 4 del posttest: “las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente”. Es evidente que las respuestas de los/as jóvenes de ELAN (media: 4,70), UCM (media: 4,76) y COW (media: 5) obtienen mayor puntuación que las de DADAU (media: 3) y MOH (media: 3).

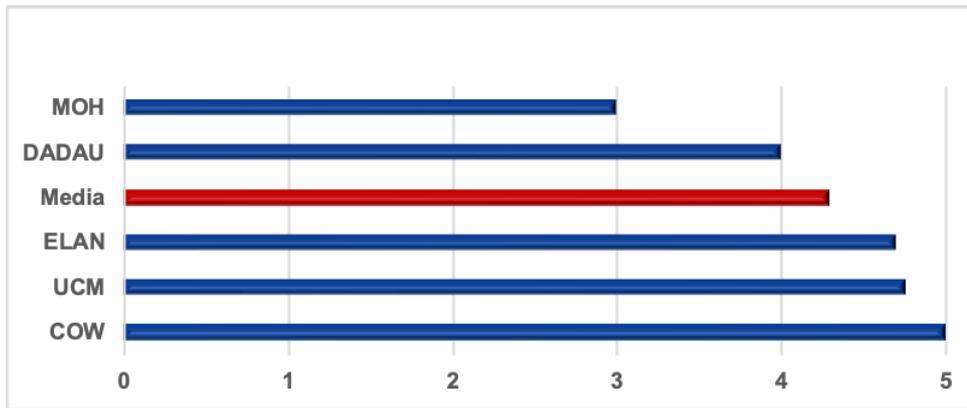


Figura 4. Respuestas al ítem extra del postest: “las actividades propuestas durante el taller me ayudaron a entender las obras de arte de manera diferente”. Fuente: elaboración propia.

La pregunta abierta y los cuadernos de campo de las investigadoras nos ayuda a entender por qué los/as jóvenes de estas instituciones han dado una puntuación más baja a este ítem. La visita de MOH al museo se produjo poco antes de su hora de cierre, así que el taller tuvo que realizarse de manera rápida y con poco tiempo para la reflexión. En el caso de DADAU, el formato del taller fue demasiado formal dejando poco tiempo para la improvisación.

[12_N09]El museo tenía un horario especial de cierre por un evento interno que no figuraba en la página web del museo. Para futuros talleres, además de consultar la Web es conveniente llamar por teléfono.

[145_PA_MOH] lo he disfrutado mucho, es una pena que la sesión en el museo no haya durado más.

[151_PA_DADAU] Estoy deseando que haya una sesión menos formal para debatir un poco más.

4.3. Categoría 3: Visibilidad del pensamiento y las acciones feministas en el presente

Las respuestas al ítem 3 del pretest y del postest: “me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con género: como la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.)”, es la que menos ha variado en las cuatro instituciones con respecto al pretest y postest (Figura 5), obteniendo medias significativamente altas.

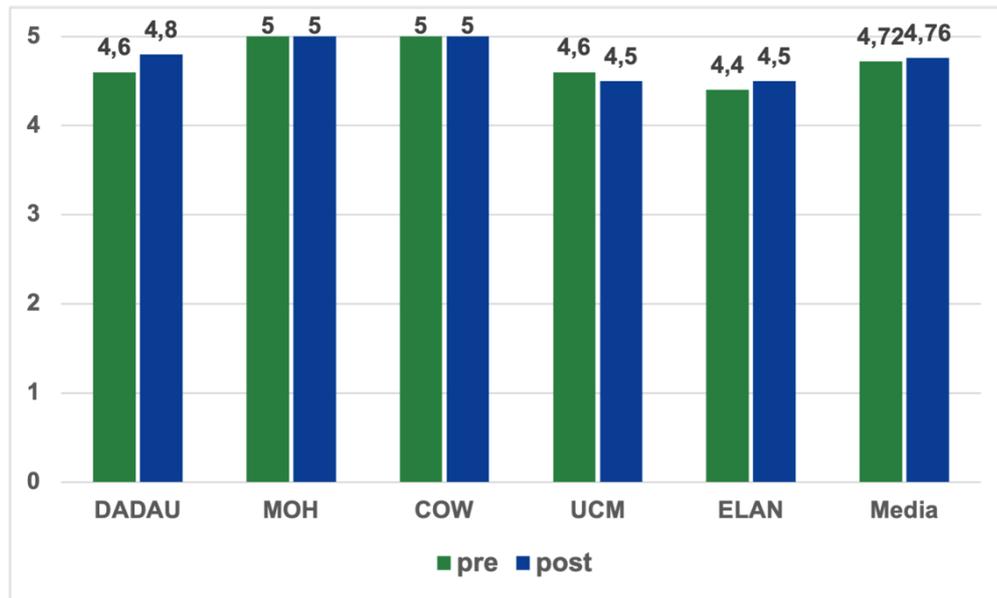


Figura 5. Respuestas al ítem 3 del pretest y del posttest: “me siento cómodo/a discutiendo sobre género (puedes enumerar algunos conceptos relacionados con género: como la igualdad de género, los estereotipos de género, las identidades de género, las orientaciones sexuales, etc.)”. Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, si comparamos estas medias con las del ítem extra del posttest: “he aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género”, llama la atención que los/as jóvenes de MOH bajan notablemente su valoración (Tabla 6). Esto parece indicar que la visita-taller no ha sido realmente efectiva en cuanto a que los/as participantes adquieran mayores destrezas para visibilizar el pensamiento feminista en la actualidad.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos (media) para el ítem 5 extra posttest

Preguntas extra para el posttest	DADAU	MOH	COW	UCM	ELAN	Media
5. He aprendido nuevas herramientas o conceptos para hablar de género.	4,1	2,5	4	4,74	4,50	3,972

Fuente: elaboración propia.

Estos datos pueden tener explicación si recurrimos a la pregunta abierta “¿Quieres añadir algún comentario sobre tus respuestas?” Llama la atención que son los/as jóvenes de MOH los/as únicos/as que no han respondido a esta pregunta. En cambio, las respuestas de las otras instituciones son muy positivas, valorando de manera muy reiterativa los sentimientos de disfrute y la oportunidad de entender de otra manera el arte, así como haber logrado la capacidad de cuestionar la historiografía tradicional (figura 6). De tal forma que las palabras que más se repiten son participantes, obras, gracias, libertad o taller.

museístico. Esto viene a corroborar la investigación de Conway et al. (2009), quienes muestran el impacto positivo que tienen estos lugares como espacios de aprendizaje en el desarrollo de las habilidades cognitivas, cívicas, personales, éticas y morales de los visitantes. Así mismo, Yorio y Ye (2012), En su investigación sobre el protagonismo pedagógico de la experiencia del visitante que aprende haciendo, destacan que este tipo de actividades enlazan saberes y vida, obligando a los/as asistentes a poner en juego sus habilidades sociales. Señalábamos al principio de este trabajo que, en la sociedad del conocimiento, un/a ciudadano/a socialmente competente sería aquél capaz de interpretar la información y tomar decisiones en un mundo en constante cambio e inserto en una sociedad cada vez más dinamiada, plural y diversa. De manera que, como muestran los datos, los museos pueden ser espacios educativos que ofrecen experiencias de socialización orientadas a la cohesión social (Morris y Spurrier, 2009).

Sin embargo, tal y como expone Pérez-Santos (2000), durante años en los museos ha primado una visión elitista del patrimonio que en algunos casos sigue vigente. En este sentido, Podgorny (2005) reflexiona sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto frente al visitante, siendo la conservación, estudio y salvaguarda de este su principal cometido, especialmente en pinacotecas y museos de Bellas Artes. Señala, además, que este inmovilismo se debe a que a este tipo de museos les cuesta hacer la transición de pasar del objeto como protagonista al sujeto, a las ideas, al pensamiento y a los discursos (Fontal y Marín-Cepeda, 2018). Otros estudios sobre museos y sus programas educativos (Aso et al., 2016; Lucas y Delgado-Algarra, 2022) encuentran, del mismo modo, pocas exposiciones del patrimonio con respecto al potencial que este tiene para el desarrollo de relaciones identitarias.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: “ofrecer a los jóvenes formas creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el género para que puedan cuestionarse sus representaciones sociales y la existencia de una historia única”, los datos obtenidos coinciden con los resultados de las investigaciones de Santacana y Llonch (2012), quienes subrayan la potencialidad educativa que tienen los objetos museísticos como piezas clave para conocer el pasado y poder interpretar las dinámicas sociales del presente, así como las controversias actuales existentes en torno al arte y al patrimonio, lo cual es relevante para la construcción de la identidad de las comunidades. No obstante, recordemos que los datos obtenidos de los/as jóvenes de DADAU y MOH mostraban que habían adquirido menos habilidades para entender el arte de manera diferente, por tanto, los talleres realizados en estas dos instituciones han sido menos efectivos que los realizados en el resto por las cuestiones que habíamos apuntado en el epígrafe anterior. Banchs (2000) encuentra una explicación a esto porque la construcción de memorias colectivas patriarcales tiene una enorme carga moral y política que dificulta la resignificación de las identidades de género. Por tanto, es necesario realizar una pedagogía con perspectiva de género que no solo revise y discuta las huellas del pasado, sino que también logre descifrar silencios, omisiones y negaciones (Richard, 2010; Estermann, 2020). En este sentido, Reading (2015), insiste en la idea de que, si el personal educativo quiere incluir la no discriminación de género, debe tener una formación académica sólida para poder comprender e interiorizar los factores relacionados con esta exclusión y poder desarrollar los argumentos para combatirla.

Sobre el objetivo específico tres: “obtener herramientas para comunicar desigualdades y los desafíos relacionados con el género”, los datos reflejan valoraciones muy altas de las capacidades comunicativas que los jóvenes afirman haber adquirido. En este sentido, Cambil y Romero (2017), demuestran que para que el aprendizaje sea significativo, este debe de ser vivencial, activo y conectado con las experiencias e intereses de los discentes. Del mismo modo, García-Luque y De la Cruz (2018), subrayan la importancia de promover situaciones de aprendizaje en las que el patrimonio sea un detonante para el conflicto cognitivo con la finalidad de promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica. En esta misma línea, Sánchez y Miralles (2014) demuestran que, si queremos fomentar un pensamiento reflexivo, divergente y crítico, es esencial transmitir una visión de las relaciones arte-género-poder a partir de una perspectiva cultural y holística de nuestro patrimonio. Sin embargo, Quintero y Sánchez Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en la definición de patrimonio, seguimos encontrando una tendencia homogeneizadora de los colectivos vinculada a un discurso patrimonial autorizado (Moghadam y Bagheritari, 2007; Bendix, et al. 2012; Smith, 2008) y es esta presencia naturalizada en nuestra vida cotidiana lo que hace que se convierta en un vehículo ideal de contenidos ideológicos. Según Lucas (2022), la coeducación patrimonial tiene que estar encaminada a poner en cuestión los comportamientos y actitudes –poses estatizadas, jerarquías y discriminaciones de género– que encontramos de manera repetitiva en el patrimonio cultural y que pasan desapercibidas, asumiéndolas como lo natural.

6. Reflexiones finales

La presente investigación, si bien es cierto que no permite una generalización de los resultados, remarca algunas de las reflexiones más determinantes del ámbito de estudio que vincula la museología crítica y la pedagogía feminista, con el valor añadido de aportar una visión internacional de la juventud actual sobre estas cuestiones. La nueva museología pone la educación como uno de los pilares esenciales para convertir los museos en lugares vivos y de encuentro entre la historia y la memoria. Como hemos argumentado en los epígrafes anteriores, ya no es la colección el centro de atención, sino el diálogo y la comunicación que el público establece con aquellos elementos que la institución museística ha considerado que son dignos de valorar y conservar. Ahora bien, comprender los procesos de construcción de la cultura, es decir, la forma en que la sociedad se relaciona con los objetos que construye y los procesos de identificación que establece con ellos, es clave para comprender esta nueva función que tienen los museos en las sociedades actuales. Por ello, a nuestro entender y basándonos en la pedagogía feminista, el museo debe ser un lugar en sí mismo, donde el descubrimiento, la creatividad, la resolución de problemas, la experimentación, el intercambio y la construcción de la comunidad son todo en uno.

A lo largo de la historia, los museos han hecho acopio de obras realizadas por hombres artistas de una determinada etnia y clase, lo que ha repercutido en la forma de abordar la Historia del Arte a través de los genios y grandes maestros. Al realizar un estudio o construir un discurso desde una perspectiva de género, estamos contribuyendo no sólo al crecimiento del conocimiento en general, sino también, a la consecución de la igualdad de oportunidades entre grupos de población dominantes y minorizados. Es por ello de vital importancia profundizar en los debates aquí descritos, que actualmente nos están

permitiendo avanzar en los estudios de género en el arte y en el patrimonio. En nuestro país, en concreto, a pesar del amplio elenco de investigadores e investigadoras dedicadas al estudio de la didáctica crítica en museos, es necesario que esta perspectiva de estudio siga explorándose y se sigan sumando investigaciones sobre museos que incluyan una perspectiva de género como elemento central ya que, como ha quedado demostrado, las investigaciones que se han hecho en esta línea son muy potentes y significativas.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación es resultado del proyecto *Power: Exploring gender and power through/in art*, Erasmus + KA205-33328394, financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea 2020-2-Fr02-KA205-017944.

Contribución específica de los autores

La primera autora ha sido la responsable de la conceptualización teórica, el análisis de la información, la discusión de los resultados y la redacción del texto. Las tres autoras han participado en la recogida de la información y la revisión del texto final.

Bibliografía

- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de identidad*, 5, 43-60. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146211>
- Arbués, E. y Naval, C. (2015). Los museos como espacios de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Education Sciences y Society*, 5(2), 35-56. <https://hdl.handle.net/10171/37495>
- Aso, B., García, S., Rivero, M. P. y Fontal, O. (2016). Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. *CLIO. History and History teaching*, 42. <http://clio.rediris.es/n42/articulos/monografico/aso2016.pdf>
- Banchs, M. (2000). Representaciones Sociales, memoria social e identidad de género. *Akadosmos*, 2(1), 59-76. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/872
- Benejam, P. (1993). La Didáctica de la Geografía desde la perspectiva constructivista, *Documents d'Analisi Geografica*, 21, 35-52.
- Bendix, R., Eggert, A. y Peselmann, A. (2012). *Heritage Regimes and the State*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bermejo, T. y Cortés Aliaga, G. (2019). Museos híbridos, feministas, descolonizados. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte (CAIA)*, 14, 56-62. http://caiana.caia.org.ar/resources/uploads/14-pdf/Caiana14D_intro.pdf
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). La evaluación en la Educación Patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49 (1), 55-64. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>

- Cambil, M. E. y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (eds.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Carrillo, J., Coriat, M. y Oliveira, H. (1999). Teacher Education and Investigations into Teacher's Knowledge. In K. Krainer y F. Goffree (eds.), *On Teacher Education* (pp. 99-137). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, Osnabrück.
- Carrillo, J. M., y Vega Manrique, M. (2020). "¿Qué es un museo feminista?" Desacuerdos, negociación y mediación cultural en el Museo Reina Sofía. *Espacio, tiempo y forma. Serie VII, Historia del Arte*, 8, 99-128.
<http://dx.doi.org/10.5944/etfvii.2020.27452>
- Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, 29(29), 127-139.
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Conway, J., Amel, E. y Gerwien, D. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
<https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Domínguez-Almansa, A. y López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de educación*, 375, 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y decolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 117-134.
[10.24140/issn.1645-7250.rle48.08](https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.08)
- European Council (2014). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a Work Plan for Culture (2015-2018)*, 463, 23.12.2014, pp. 4-14.
- European Commission (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a New European Agenda for Culture*, COM/2018/267.
- Fontal, O., Darrás, B. y Rickenmann, R. (2008). *El acceso al patrimonio cultural. Retos y Debates*. Universidad Pública de Navarra y Cátedra Jorge Oteiza.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/47683>

- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/57754>
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th edition). SAGE.
- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/32503>
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia de la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M.^a Hernández, C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 165-173). Universidad de Extremadura / AUPDCS.
- García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales En Á. Licerias Ruiz y G. Romero Sánchez (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-269). Pirámide.
- García Luque, A. y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (eds.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195-220). Pirámide.
- García Luque, A., De la Cruz, A. y Peinado, M. (2018). Conocimiento histórico patriarcal vs. Aprendizaje histórico coeducativo: enseñar la Historia sin sesgos de género. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en ciencias sociales* (pp. 95-107). Universidad de Murcia.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Ferrer, G. (2002). *Hombres y Mujeres: el difícil camino de la igualdad*. Instituto de Investigaciones Feministas, Editorial Complutense.
- Gutiérrez, R. M. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre el trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361-374. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (eds.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Hooks, B. (2003). *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la esperanza*. Routledge.
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Johnson, B. R. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Lindauer, M. I. (2006). The critical museum visitor En J. Marstine (Ed.). *New Museum Theory and Practice. An introduction* (pp. 203-225). Blackwell Publisher.
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239.
- López Fdz. Cao, M. (2017) Educación, feminismo y arte: o cómo educar en arte incluyendo la experiencia de las mujeres. En G. Franco, H. Moreno, M. Seco (eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres): homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 167-187). Icaria.
- López Fdz. Cao, M. (2021) Sonia Terk-Delaunay, o cómo morir dos veces. El reconocimiento como categoría de análisis para la reconstrucción histórica de la vida de las mujeres. *Arenal*, 28(1), 179-202.
<https://doi.org/10.30827/arenal.v28i1.7794>
- López Fdz. Cao, M., Fernández Valencia, A. y Bernárdez Rodal, A. (2012) *El protagonismo de las mujeres en los museos*. Fundamentos.
- López Fdz. Cao, M. y Fernández Valencia, A. (2019) Museos en femenino: Un proyecto sobre igualdad, empoderamiento femenino y educación. *Storia delle Donne*, 14, 103-124.
- Lucas, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación*. McGraw Hill: Interamericana de España.
- Lucas, L. (2021). La educación patrimonial para el tratamiento escolar de problemas socioambientales. Un ejemplo de buenas prácticas. En J. M. Cuenca López, M. Martín Cáceres y J. Estepa-Giménez (eds.), *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la Escuela y el Museo* (pp. 203-225). Trea.
- Lucas, L. (2022). Aprender patrimonio con perspectiva de género para la formación de una ciudadanía igualitaria e inclusiva. *Boletim Observatório Da Diversidade Cultural*, 95(3), 1-21.
- Lucas, L. y Alario, M. T. (2018). Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto. Pérdida e invisibilidad del patrimonio artístico. *Anales de la Historia de Arte*, 28, 399-412
- Lucas, L., Arroyo, E. y Trabajo, M. (2022). Educación patrimonial y ecofeminismo. Análisis de los ecomuseos españoles. *Aula Abierta*, 51(2), 151-160.
<https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2022.151-160>
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: el caso del Museo Nacional de Antropología. *RESEÑAS de enseñanza de la Historia*, 20, 11-31.
- Lucas, L., Trabajo, M. y Borghi, B. (2020). El museo como laboratorio escolar. Análisis de buenas prácticas. *AIS. Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299-317.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación artística*. Pearson Education.

- Matey, M. P. (2011), *Historia y desarrollo de la Museística*. En <https://aunamendi.euskotikaskuntza.eus/es/historia-y-desarrollo-de-la-museistica/ar-153961/#> (Accedido el 23 de noviembre de 2022).
- Mayayo, P. (2013). Después de Genealogías feministas. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes. *Investigaciones feministas*, 4, 25-37.
- Moghadam, V. y Bagheritari, M. (2007). Cultures, Conventions and the Humans Rights of Women: Examining the Convention for Safeguarding Intangible Cultural Heritage and the Declaration on Cultural Diversity. *Museum International*, 59, 9-18.
- Morant, I. (2005). *Historia de las mujeres en España y en América Latina*. Cátedra.
- Morris, E. y Spurrier, M. (2009). Museum and School: Nurturing an indispensable relationship. En K. Bellamy and C. Oppenheim (eds.), *Learning to live. Museums, young people and education* (pp. 58-66). Institute for Public Policy Research and National Museum Director's Conference.
- Pérez-Santos, E. (2000). *Estudio de visitantes en museos: metodología y aplicaciones*. Trea.
- Pérez, Y. y Chamizo, J. A. (2011). Los museos: un instrumento para el aprendizaje basado en problemas (ABP). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(3), 312-322.
- Podgorny, I. (2005). La mirada que pasa: museos, educación pública y visualización de la evidencia científica. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 12(suplemento), 231-264.
- Quintero, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones. Contradicciones de un patrimonio 'democratizador'. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 48-69.
- Reading, A. (2015). Making Feminist Heritage Work: Gender and Heritage. En E. Waterton y S. Watson (eds.), *The Palgrave Handbook of Contemporary Heritage Research* (pp. 397-413). Palgrave Macmillan.
- Richard, N. (2010). *Critica de la Memoria (1990-2010)*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Roigé, X. y Frigolé, J. (2010). Introduction. En X. Roigé y J. Frigolé (eds.), *Constructing Cultural and Natural Heritage. Parks, Museums and Rural Heritage* (pp. 9-24). ICRPC.
- Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 278-298.
<https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531010.pdf>
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash. (eds.), *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 44-49). Alfons el Magnanim.

- Slavova, K. (2011). Gender Mainstreaming and Study Field Change: Patterns of Infusion, Diffusion, and Fusion at St. Kliment Ohridski University of Sofia. En L. Grünberh (Ed.). *From Gender Studies to Gender in Studies. Case Studies on Gender-Inclusive Curriculum in Higher Educatio* (pp. 37-58). UNESCO-CEPES.
- Smith, L. (2008). Heritage, Gender and Identity. En B. Graham y P. Howard (eds.), *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity* (pp. 159-178). Ashgate Publishing.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-Learning on the social, personal and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management, Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>