



Las representaciones del profesorado en formación sobre las identidades nacionales, de género y sociopolíticas en el Museo de Historia de Valencia

The representations of teachers in training on national, gender and sociopolitical identities at the Valencia History Museum

DOI: 10.7203/DCES.47.29428

Elvira Asensi Silvestre

Universitat de València, elvira.asensi@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0934-6337>

Antonio Calzado Aldaria

Universitat de València, antonio.calzado@uv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2232-0916>

RESUMEN: El análisis de las representaciones sociales del profesorado en formación constituye un campo consolidado en la investigación en didácticas específicas. Estas investigaciones inciden en subrayar la influencia de la formación disciplinar en su conformación, además de otros factores como el propio sistema educativo o la socialización no formal. Siguiendo esta línea de investigación, en este artículo presentamos, a partir de la metodología del estudio de caso, un análisis de estas representaciones sociales del profesorado sobre diferentes tipos de identidad presentes en el Museo de Historia de Valencia (MhV). Los datos se extraen del análisis de un cuestionario que atiende a las percepciones del alumnado universitario sobre el discurso histórico museístico e identitario y sus capacidades problematizadoras respecto a las diferentes etapas históricas representadas. El resultado es una visión escasamente crítica de las identidades presentes, sobre todo en períodos de la historia reciente, que podría relacionarse con la formación disciplinar previa.

PALABRAS CLAVE: identidad nacional, representaciones sociales, formación de profesorado, museos de historia, didáctica de las ciencias sociales

ABSTRACT: The analysis of the social representations of teachers in training is a well-established field of research within specific didactics. These studies highlight the influence of disciplinary training on the formation of these representations, along with other influencing factors such as the educational system and non-formal socialization. Following this line of research, this article presents an analysis, based on a case study methodology, of these social representations held by teachers regarding the various identities represented in the Museum of History of Valencia (MhV). Data were collected through a questionnaire that explored their perceptions about the historical museum and identity discourses, and their problematizing abilities regarding the different historical eras on display. The findings reveal a lack of critical perspective on contemporary identities, particularly regarding recent history, which may be linked to their prior disciplinary training.

KEYWORDS: national identity, social representations, teacher education, historical museums, social science education

Fecha de recepción: septiembre de 2024

Fecha de aceptación: diciembre de 2024

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como afirma Giroux (1997) el papel de la enseñanza no puede reducirse al adiestramiento de habilidades prácticas, sino que implica la educación de una clase de intelectuales, vital para el desarrollo de una sociedad libre. Es por ello por lo que este autor abogaba por que el profesorado debía ser un intelectual transformativo. Así pues, la formación docente debía ir encaminada a ello. Teniendo en cuenta estas premisas, presentamos un estudio cuyo objetivo es analizar las representaciones sociales que tiene el alumnado universitario del Grado de Maestro/a en Educación Primaria acerca de los distintos tipos de identidades presentes en los museos de historia. En el estudio que presentamos nos centraremos en el Museo de Historia de Valencia (MhV).

La elección de este tipo de museos como objeto de estudio viene propiciada por diferentes motivos, entre los que se encuentran la importancia que han adquirido los museos como espacio de enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo de estas instituciones para dotar a sus exposiciones de mecanismos didácticos y el hecho de tratarse de espacios frecuentemente visitados por escolares de distintas etapas educativas. A todo ello hay que añadir la relevancia que adquieren los museos de historia en las estrategias de formación de una ciudadanía crítica y responsable, y en aquellos procesos de recuperación de la memoria democrática, sobre todo cuando nos referimos a museos sobre pasados traumáticos.

Para ello, a través de un cuestionario de preguntas abiertas, pretendemos estudiar las representaciones que el alumnado universitario que está formándose como docente tiene de las distintas identidades (clase, género, nacional) que se presentan en el MhV, así como su capacidad para problematizar el discurso expositivo en torno a períodos históricos considerados como conflictivos (preferentemente de nuestra historia presente). Todo ello será analizado teniendo presente los estudios de Moscovici (Mora, 2002) y Jodelet (1986, 1989). No podemos olvidar en un estudio de estas características el fin último que se pretende: promover una transformación crítica en los futuros y futuras docentes, a partir del diagnóstico de lo que perciben en un espacio educativo clave como es el museo.

1.1. El museo como espacio de construcción identitaria

Desde sus inicios con la Revolución Francesa, independientemente de su taxonomía, los museos públicos han jugado un papel decisivo en la definición y recomposición de diferentes tipos de identidades, tales como locales, regionales y nacionales mediante la apropiación y valoración del patrimonio (Roigé y Arrieta, 2010). Los objetos y el relato de las salas museísticas conllevan a que el museo sea percibido de alguna manera como la concreción idónea de la historia o como una metáfora de la identidad nacional, puesto que la materializa (Díaz y Arrieta, 2021). Los museos vendrían a considerarse una especie de vitrinas de la nación (del Río, 2010), pero también lugares de memoria (Nora, 1992), generalmente, de la memoria las élites nacionales. El discurso museístico no es inocente, ni objetivo, sino que selecciona y escoge acontecimientos, objetos y elementos para construir determinadas identidades que se intentan justificar históricamente. Este objetivo identitario, que respondía a la construcción del relato nacional que se estaba realizando en otros ámbitos, recorrerá la historia de los museos a lo largo de la centuria decimonónica, el siglo de los nacionalismos. En este contexto general, fueron naciendo los museos nacionales de Arqueología, Arte o Ciencias Naturales en las nuevas repúblicas de América Latina, en Europa (con un componente de exaltación imperialista a partir de presupuestos de darwinismo social) o los Estados Unidos (Aronsson y Elgenius, 2015; del Río, 2010; Tasky, 2008).

Esta simbiosis entre identidad nacional y museística se acrecienta en los museos nacionales de Historia de aquellos territorios que reivindican un estado como Cataluña -el Museu d'Història de Catalunya se creó en 1996-; con el objetivo de consolidar una identidad europeísta -la House of European History de 2007- o en España cuando se propuso en 2015 la creación del Museo de la

Historia de España bajo el supuesto de que “[...] España es una de las naciones más importantes del mundo, orgullosa de su historia, que debe mostrar al mundo.” (Agencia EFE, 2022)

Las concepciones renovadas de la Nueva Museología que incorporaban el espacio local, combinadas con el clima de recuperación cultural de la Transición, produjeron una considerable oferta de nuevos museos, en parte también con objetivos de revitalización económica a partir del turismo cultural, siguiendo la tradición de museos de ámbito municipal o regional iniciada a finales del siglo XIX, que reivindicaban el “genio del lugar” (Bolaños, 1997, p. 278) como contribución al marco nacional.

1.2. Los museos de Historia y la didáctica de las Ciencias Sociales

La faceta educativa siempre ha formado parte de la museística. En 1792, el ministro francés Roland exponía que los museos tenían como fin “[...] preparar para la instrucción pública los más variados materiales y disponerlos para aquellos modos de reparto que el gran sistema de la Educación Nacional [...]” (Bolaños, 1997, p. 139). Por influencia de la Institución Libre de Enseñanza, también en España, el ministro liberal Romanones legislaba en 1901 que el magisterio de Primaria debía organizar dos visitas anuales a museos (Bolaños, 1997). En este sentido, Domínguez (2001) ha estudiado como la Escuela Nueva, aquella que tenía como ideario pedagógico el contacto de la escuela con el medio externo, aprovecharía estos recursos para motivar al alumnado. Así, un institucionista como Bartolomé Cossío crearía en 1882 el Museo Pedagógico nacional donde ponía en valor la labor de los museos para la formación del magisterio. Igualmente, Rafael Altamira, reivindicaba en 1927 que había que tomar los museos como “centros de enseñanza viva” (Domínguez, 2001, p. 26).

A principios de la centuria, Domínguez (2001) señalaba la importancia de un cambio en los museos, coincidiendo con la corriente de la Nueva Museología, en el sentido de ampliar sus finalidades hacia una transformación didáctica. No en vano, una parte esencial de la oferta museística se dirige a los centros educativos, puesto que la visita a los museos constituye una práctica docente consolidada en la Educación Primaria (Santacana y Hernández, 2011). Así, siguiendo a Alonso (2012), se puede afirmar que la museología ya tendría en cuenta la didáctica gracias a la potencialidad de estimulación emocional a través de los objetos como necesarias fuentes primarias, a sus posibilidades pedagógicas derivadas de su cercanía al entorno sociocultural del alumnado y a la utilización de las TIC (Rivero et al., 2021), afianzando el carácter socio-educativo fomentado por la Nueva Museología, abriendo la era del “post-museo”, definido por sus pretensiones de ofrecer elementos para un conocimiento crítico y socialmente transformador (Fontal, 2003; Viladot, 2024).

Esta renovación ha sido analizada en diferentes estudios (Calaf, 2009; Fontal, 2003; Lucas et al. 2023; Santacana y Llonch, 2012a, 2012b), conformando ya un corpus bibliográfico (Fontal et al., 2023) en el que se subraya carencias significativas como la escasa visibilidad del patrimonio en la formación docente con una programación a menudo desvinculada del territorio (Alves y Pinto, 2019; Chaparro y Felices, 2019) que repercute en la escasa presencia de una didáctica problematizadora (desigualdad, diversidad sexual, violencia, entre otros) por parte del profesorado, en las visitas a los museos como proponen Gómez et al. (2024). Así, a pesar del indudable esfuerzo de adecuación museística a un discurso más inclusivo, permanecen “identidades silenciadas” como, por ejemplo, las visiones androcéntricas (Bécares, 2020; Cacheda, 2022; Calderón, 2023). Es por esto por lo que se ha llegado a afirmar que “el museo solo es superado en aburrimiento por el colegio” (Santacana et al., 2016, p. 30). Es más, este “aburrimiento” incide más en los museos relacionados con las Ciencias Sociales (Arte, Arqueología, Historia), puesto que “solo se puede mirar; no se puede hacer gran cosa más” (Martínez, 2020, p. 30).

A esto hay que añadir la pervivencia entre el profesorado en formación de una memoria escolar de metodologías memorísticas fruto del sesgo historicista-positivista de los contenidos y concepciones de la historia (Gómez Carrasco et al., 2018). Esta memoria escolar se completa con el

recuerdo de una narrativa histórica sustentada en valores identitarios nacionales (Parra et al., 2021) que subrayan los grandes momentos formativos de la nación española como la Edad Media, los Reyes Católicos o el Descubrimiento de América (Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz et al., 2018; Sáiz y López, 2016;) con escasa capacidad crítica sobre el pasado colonial (Parra, 2023) o sobre períodos conflictivos (Gómez Carrasco et al., 2024), eurocéntrica también en el Arte (López y Parra, 2023) y que pervive en la Geografía (Parra y Morote, 2020). La influencia del “código disciplinar” (Cuesta, 1997) de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte durante la enseñanza obligatoria o el Bachillerato, así como la socialización informal procedente de la cultura de masas como las series televisivas de contenido histórico (Sáiz y Parra, 2017), videojuegos y/o cómics -junto a otros factores como el marco legal o los recursos didácticos utilizados en el aula- explicaría las representaciones, narrativas y prácticas del profesorado (Banderas, 2024; Parra y Fuertes, 2019; Toro y Parra, 2022).

En este sentido, conocer las percepciones y representaciones históricas del alumnado en formación, en especial respecto a la historia reciente de España, así como del museo como recurso didáctico, puede resultar una herramienta útil para implementar mecanismos disciplinares que permitan deconstruir discursos que perduran, en el caso estudiado, en los espacios expositivos (Cabañero, 2020). Así pues, hay que incidir en la necesaria introducción de la museística y del patrimonio en la formación de maestros y maestras, y en el establecimiento de marcos de relación y diálogo con las instituciones patrimoniales con la finalidad de intensificar las potencialidades didáctico-educativas de los museos.

1.3. El Museo de Historia de Valencia como caso de análisis

En el año 2003 abrió sus puertas el Museo de Historia de Valencia (MhV) en un contexto de defensa de la identidad regional valenciana por parte de la corporación municipal del momento y de apuesta por una ciudad con eventos e inauguraciones que pretendían atraer turismo a través de una “espectacularización global” (Hernández y Albert, 2021) que minusvaloraba “sus grandes referentes históricos y patrimoniales ubicados en su viejo centro histórico” (Hernández y Torres, 2015, p. 60).

El discurso museístico permanente, eje central de cualquier museo (Gutiérrez y Herrero, 2016), plasma la historia de la ciudad desde una perspectiva sociocultural, con presupuestos de estimulación emocional (con sus posibilidades pedagógicas) y la divulgación con la utilización de audiovisuales con dramatizaciones históricas (Martí, 2012; Martí y Micka, 2007). En palabras de su director, Javier Martí (2005), el museo se planificó en base a cuatro premisas. La primera de ellas es que fuera un museo riguroso que se diferenciara de “esa especie de gabinetes en los que se exponen venerables reliquias de la historia local” (p. 6) dado que la función de un museo debe ser, añadía, la de generar conocimientos verdaderos sobre el desarrollo histórico de la comunidad con un discurso neutral, puesto que el museo exponía los hechos sobre los que cada persona, atendiendo a su experiencia vital, podría extraer conclusiones propias.

Este sesgo positivista se matiza cuando Martí (2005) alude a que un museo debe poner especial énfasis en aquellos aspectos que han ayudado a conformar una sociedad plural como la actual. Así pues, se vislumbra una función crítica en el discurso museológico que se acrecienta en la segunda premisa del museo: que tuviera un carácter didáctico. Para ello, se optó por “dramatizar la historia, optando por luchar en el mismo terreno que los *mass media*, pero con la ventaja de que nosotros custodiábamos la esencia de la veracidad histórica, los objetos.” (Martí, 2005, p. 8). A este didactismo se une la tercera premisa: la diversión. Se entiende, pues, que el museo está proyectado como espacio educativo, pero también de ocio, dado que se incluye en el circuito turístico de la ciudad. De hecho, este didactismo tecnológico es una de las cuestiones más valoradas por los visitantes (con un 4,5 sobre 5 en junio de 2024 atendiendo a las puntuaciones dadas en el buscador de Google). Por último, el museo contiene una voluntad de compromiso social que se sumergía en los problemas de la ciudad atendiendo a las riquezas de los debates y combatiendo el pensamiento único.

Para intentar conseguir tales fines, el MhV presenta la historia local a través de ocho períodos: la Valencia romana-visigótica; la Valencia andalusí; la Edad Media con la conquista y colonización feudal-cristiana; de las Germanías a la Nueva Planta (1519-1707); la época borbónica (1707-1833); La ciudad del vapor (1833-1917); La modernidad truncada (1917-1975) y La Valencia vivida (1975-2003). Destacan los períodos que abordan la historia más reciente, desde la Guerra Civil hasta nuestros días, por la escasa problematización del discurso. En un territorio como el valenciano que está inmerso desde la Transición en un conflicto identitario acerca de los símbolos que lo identifican, se hace más necesario el tratamiento crítico de estas épocas. Sin embargo, Martí (2005) propone “ventilar las viejas glorias gotizantes” (p. 9) con la finalidad de encontrar nuevos símbolos cohesionadores, eludiendo de esta manera la conflictividad desarrollada desde la Transición. En definitiva, la narrativa museística construida focaliza un discurso de la historia de la ciudad como un tránsito predeterminado hacia el progreso y la modernidad de nuestros días, potenciando una lectura de la historia desde una perspectiva positivista tradicional.

2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Dedicaremos este apartado a presentar de qué manera hemos realizado la investigación, atendiendo a las fuentes empleadas para la recogida de datos y su posterior análisis.

2.1. Métodos y participantes

Nos encontramos con un estudio de caso que se sitúa dentro de los métodos de investigación cualitativa. Para Stake (2010) un estudio de caso es aquel que se centra en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, mediante el cual nos acercamos a entender su interacción con diferentes contextos. No hemos buscado, por lo tanto, generalizar los resultados obtenidos, sino conocer bien este caso particular. En Bisquerra (2004) se afirma que el estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, y que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y la profundidad de casos. Igualmente, permite diversidad de técnicas de investigación (de Pelekais, 2000) que conducen, utilizadas de forma mixta, a una mayor indagación del tema que nos ocupa.

Atender a esta investigación mediante el método cualitativo favorece comprender un fenómeno complejo y dinámico que atiende a percepciones y subjetividades como es el de las representaciones sociales en el ámbito educativo. Además, este método permite adaptarse a diferentes contextos socioeducativos y complementarse con otros instrumentos a fin de enriquecer la investigación. Así pues, se podrá en un futuro comparar resultados derivados de diferentes contextos y/o niveles educativos que den cuenta de la transformación hacia una didáctica crítica que propicie la reflexión sobre un determinado problema obligando a desenmascarar prejuicios o preconcepciones (Bisquerra, 2004). Por todo esto, en esta investigación hemos combinado métodos cuantitativos y cualitativos, centrándonos sobre todo en estos últimos por tratarse de un estudio de caso que requiere de una interpretación de datos que parte también, como afirma Stake (2010), de entender la subjetividad no como un error sino como un elemento esencial de la comprensión.

En el caso que presentamos contamos con alumnado universitario que va a convertirse en breve en docente y que, seguramente, realice salidas escolares a museos. Es lo que autores como Sabariego (2004, p.148) llaman “muestra casual” a la cual podemos acceder con facilidad y que configura una especie de agrupación natural favorecida por el espacio aula. Así, las personas participantes serían las 41 alumnas y 4 alumnos del tercer curso del Grado en Maestro/a de Educación Primaria en la mención de Artes y Humanidades de la Universitat de València. Con esta muestra se realizó una visita al MhV sin guía y con unas mínimas indicaciones por parte del profesorado participante para conseguir las representaciones del alumnado de manera más genuina.

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se configuró como instrumento metodológico un cuestionario de respuestas abiertas (Tabla 1), atendiendo a las diferentes casuísticas que exponen Cohen y Manion (1990). El cuestionario fue validado por expertos del área de didáctica de las Ciencias Sociales que sugirieron agrupar preguntas de similar temática para optimizar el tiempo dedicado a su realización. Finalmente, con los cambios sugeridos, el cuestionario se pasó al alumnado participante al acabar la visita al museo. Las respuestas se analizaron mediante el programa de análisis cualitativo Atlas.ti atendiendo a las categorías derivadas de las partes del citado instrumento metodológico. Las respuestas se han agrupado en base a categorías amplias que identifican tendencias en las respuestas dadas por el alumnado.

TABLA 1. Cuestionario

BLOQUES	ÍTEMS
PRIMERA PARTE: MUSEO Y DIDÁCTICA	1. ¿Por qué debería el alumnado de Primaria visitar este museo? 2. ¿El Museo de Historia de Valencia te parece didáctico? SÍ/NO. ¿Por qué?
SEGUNDA PARTE: MUSEO E IDENTIDADES	3. Según tu parecer, ¿cuál es la época histórica de Valencia que mejor retrata el museo? Justifica tu respuesta 4. ¿En qué temas, personajes, época u objetos te hubiera gustado que el museo profundizará más? ¿Por qué? 5. Son muchos los turistas nacionales e internacionales que visitan este museo. ¿Cuál crees que será la imagen que tengan de la historia de Valencia cuando salgan de él? 6. ¿Cuál es tu imagen de ese mismo relato histórico?
TERCERA PARTE: PROBLEMATIZANDO EL MUSEO DE HISTORIA DE VALENCIA	7. ¿Crees que es un museo que problematiza o expone críticamente los diferentes acontecimientos? Justifica tu respuesta 8. ¿Problematiza el museo temas conflictivos de la historia de Valencia como la Guerra Civil? SÍ/NO. Justifica tu respuesta 9. ¿Problematiza el museo temas conflictivos de la historia de Valencia como el franquismo? SÍ/NO. Justifica tu respuesta 10. ¿Problematiza el museo temas conflictivos de la historia de Valencia como la transición a la democracia? SÍ/NO. Justifica tu respuesta
CUARTA PARTE: MEMORIA ESCOLAR	11. ¿Recuerdas haber estudiado la historia de Valencia en cursos anteriores (¿escuela, instituto, universidad...)? SÍ/NO. 12. Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué manera se explicaba la historia y qué épocas, personajes y temáticas aparecían?

Fuente: elaboración propia

Respecto a la primera parte, el objetivo era dilucidar las concepciones del alumnado sobre qué elementos favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (objetos, audiovisuales, textos o la historia local). En la segunda parte cobran protagonismo las identidades que se desprenden del discurso museístico. Así, las cuestiones atienden al “qué” del museo, a su relato en una colección con presencias y ausencias. Épocas, personajes históricos, objetos significativos o recursos audiovisuales cobran protagonismo en tanto en cuanto son claves en las percepciones del alumnado, pero también para el imaginario de Valencia y su historia por parte de los visitantes que no eran escolares. En esta parte, también se pretendía indagar en la perpetuación o transformación de unas identidades escasamente problematizadas que son habituales en el tratamiento de estos temas en las aulas de Primaria (conmemoraciones, patrimonio inmaterial), como han estudiado Parra y Segarra (2011, 2012) y Toro y Parra (2022). En una tercera parte, nos interesaba averiguar si el alumnado en formación era capaz de problematizar la generalidad del discurso museístico (violencia, exclusión, inmigración, modelo de desarrollo económico, entre otros) pero también de tres períodos históricos conflictivos, que son esenciales para desarrollar los valores socioeducativos que aporta la implementación escolar de la memoria democrática (Martínez y Sánchez, 2018; Sáiz y Domínguez, 2017).

Por último, se atendía los recuerdos escolares, una variable que pretendía enlazarse con la problematización de los contenidos y con las identidades presentes y/o ausentes en el discurso museístico objeto del análisis. En esta parte se han seguido las investigaciones de Barton (2010), Borja (2022) y Borja y Parra (2023), entre otros autores, que han estudiado la incidencia de los recuerdos escolares también para maestros y maestras en formación. Sus resultados apuntan a que el estudiantado con mayor formación en Historia y su didáctica es más coherente a la hora de relacionar su discurso con la praxis educativa, a la hora de problematizar los diferentes temas históricos y a la hora de impugnar determinados discursos de identidades esencialistas.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos de la investigación del discurso museístico del MhV se presentan atendiendo a las diferentes cuestiones planteadas.

3.1. Museo y Didáctica

La gran mayoría de la muestra consideró que este museo reunía diversos factores para ser un excelente espacio de enseñanza-aprendizaje de la historia. Focalizaban este razonamiento en base a tres categorías. En primer lugar, consideraban que la materialización histórica conseguida a partir de los objetos expuestos favorecía el acercamiento de la historia al alumnado de Primaria. De entre las respuestas a este apartado del cuestionario, encontramos algunas voces como: “puedes visibilizar aquello que aparece en los libros de texto y puedes sentirlo como algo más cercano” (EP13); “porque cuenta y da a conocer la historia de Valencia de manera muy visual y con objetos de la época que facilitan la comprensión” (EP32). En definitiva, dirán: “Refleja muy bien las diferentes etapas históricas de Valencia mediante diferentes elementos. Por lo que les permite comprender la historia desde la representatividad y mediante objetos” (EP37).

En segundo lugar, aunque sin reparar en su contenido, manifestaban que las nuevas tecnologías incrementaban las posibilidades didácticas del museo. Así, las respuestas dadas en esta parte hacen referencia a la utilización de medios audiovisuales que convierte la visita, en palabras de las personas participantes, en una experiencia más atractiva que la clase magistral en el aula. Este despliegue de recursos tecnológicos que ya defendía el director de la institución (Martí, 2005) es, según comentan, “una forma más dinámica y atractiva de presentar la asignatura de historia” (EP10). El factor entretenimiento ligado a lo audiovisual es subrayado entre la mayoría del profesorado en formación objeto de nuestro estudio. Así se entiende que los periodos referidos a la Valentia romana y la Edad

Media se perciban como tratados más profusamente, puesto que consideran que compaginan las dramatizaciones audiovisuales con un mayor número de objetos materiales en sus vitrinas. De la misma manera sucede con otros períodos históricos valorados positivamente en cuanto a su carácter didáctico.

La pregunta sobre el carácter didáctico del museo presentaba un carácter mixto, puesto que se componía de una opción cerrada y una abierta en la que se podía justificar la respuesta. De esta manera, 39 personas participantes, de un total de 45 (un 95,1% del total), consideran que el discurso expositivo del MhV es plenamente didáctico. Por el contrario, el resto de la muestra afirma que no sería un museo apto para ser visitado por el alumnado de primaria. En este caso, las razones aluden a las explicaciones que se dan y que serían “densas para un público más infantil” (EP21) o a que no hay mediadores/as: “(...) no hay nadie que te está contando cada objeto y hay que leerlo lo cual para mí me parece menos didáctico” (EP38). Pero hay voces de este grupo de respuestas afirmativas (3 de 39) que advierten una cuestión esencial que apunta reiteradamente la bibliografía especializada (Santacana y Llonch, 2012a, 2012b), como es la necesaria preparación docente de la visita y de las actividades posteriores: “Si dejas al alumno solo, tal vez no sería muy didáctico (...) En mi opinión, todos los museos pueden llegar a ser didácticos, pero con cierto enfoque claro dado por los docentes” (EP39).

3.2. Museo e identidades

Al analizar esta parte, se hace patente una cercanía emocional a la historia de Valencia que se traduce en una atracción por el espacio vivido. Un espacio que indican que se minusvalora o banaliza -o no forma parte de su memoria escolar- en los temarios y en las prácticas docentes (Parra y Segarra, 2012). Así lo expresaban con sus palabras: “este museo permite profundizar en la historia de Valencia, que pocas veces se ve en clase y de forma muy general” (EP9), porque “de normal se estudia la historia de España (...) traerlos a este museo les va a permitir conocer la historia de su ciudad” y con ello van a “conocer su patrimonio histórico, cultura y costumbres. Con ello, los docentes pueden aprovechar para contar historias o anécdotas relacionadas con localizaciones próximas a su zona de residencia” (EP17). De hecho, afirman, “es un tema en el que no se suele profundizar apenas y no debería ser así” (EP34). Este hecho nos remite a las investigaciones recientes sobre el patrimonio y las emociones que debe suscitar (Fontal, 2023; Santacana y Martínez, 2018). Estas afirmaciones muestran cómo el alumnado que está formándose como maestros y maestras es consciente de la potencialidad de la visita a un museo de este tipo para incentivar el conocimiento de la historia local y su patrimonio.

Contrariamente, no se tiene la misma percepción en el tratamiento de épocas de la historia contemporánea que constituirían temas conflictivos. En estos casos, se demanda mayor presencia en el MhV y se hace aludiendo a la necesidad de dotar de más objetos y representaciones visuales estas épocas. En anteriores estudios (Asensi y Calzado, 2024), observábamos cómo efectivamente a medida que se avanzaba en el tiempo hacia épocas contemporáneas, el museo les dedicaba un menor espacio expositivo. Así se percibe también por parte del alumnado universitario. En algunos casos, además, se subraya que la Guerra Civil o el franquismo se deberían tratar con mayor amplitud puesto que “(...) es un período relativamente cercano” (EP19) o porque “es poco representativo en los libros escolares” (EP37), tal y como afirman los estudios de Fuertes (2023), López-Facal y Santidrián (2011), Santisteban (2019) y Valls et al. (2017).

Si seguimos ahondando en el tema de las percepciones, observamos cómo afirman que la imagen de la ciudad de Valencia que desprende el museo es positiva. En buena medida, concuerda con discursos políticos y mediáticos que resaltan que es una ciudad dotada de una rica y diversa historia, un patrimonio y unas festividades atrayentes para los visitantes. Todo ello contribuye a crear una identidad local-regional en la que significativamente está ausente la cultura propia y cualquier atisbo de crítica hacia los problemas ciudadanos de la historia de Valencia, en el pasado o en el

presente. Si atendemos a la voz de las personas participantes en este estudio de caso, dirán mayoritariamente que en el tratamiento de la historia local por parte del MhV se ofrece: “una buena imagen puesto que Valencia es una ciudad con mucho enriquecimiento cultural y mucha historia” (EP12). Apenas dos alumnos critican esta visión mayoritaria, señalando que es “idílica y superficial... estereotipada” (EP17).

Ahora bien, un 17,1% (n=7) del alumnado participante, pondrá el énfasis en la necesidad de dotar de mayor presencia a los personajes de la cotidianeidad como los colectivos más invisibilizados, la “gente común”, sobre todo las mujeres. En sus palabras, faltaría poner el foco en “(...) personajes poco visibles como mujeres, ancianos o pobres” (EP4) y en “explicar los personajes de la vida cotidiana de cada época, así como en el papel de la mujer” (EP18). Así pues, se echa en falta el tratamiento más inclusivo de los distintos tipos de identidades, sobre todo aquellas referidas al género, vista la escasa representación de mujeres en el MhV.

3.3. Problematicando el Museo de Historia de Valencia

En esta parte, el alumnado considera, en un 65,9% (n=27) que el MhV no problematiza las etapas históricas que presenta, frente a un 14,6% (n=6) que no contesta afirmativamente pero que sí que tiene en cuenta el esfuerzo didáctico por presentarlas, a partir de los recursos audiovisuales, a un tipo de público escolar. En las diferentes respuestas se observa que la atención a la metodología utilizada se impone al análisis del propio discurso. Con todo, conviene señalar que la muestra considera que la finalidad del relato expositivo no sería “contar las cosas tal y como sucedieron”, siguiendo los parámetros más positivistas, sino que apuestan por “problematizar” el relato aludiendo a que éste debe situarse bajo otros parámetros que incluyan distintas identidades como la sociocultural o la de género. En este sentido, hacen las siguientes afirmaciones: “[el MhV] explica muchos acontecimientos, pero sin llegar a tocar temas muy controvertidos hoy en día” (EP6) o “tampoco considero que se meta de lleno en los temas conflictivos” (EP31). Pero se debe prestar atención a algunas de las respuestas que valoran una deconstrucción de los objetos expuestos a partir de la formación disciplinar del profesorado: “debemos ser nosotros los que con nuestros conocimientos y la actualidad reflexionemos críticamente sobre ellos” (EP35).

Fijándonos en las respuestas dadas cuando se focaliza la pregunta en los periodos históricos candentes, vemos como éstas son muy similares para la contienda civil y el franquismo y se hacen con un discurso más elaborado. Buena parte del alumnado constata que el discurso museístico para estos periodos es meramente descriptivo: “simplemente expone los hechos” (EP10), “pero no considero que evoque a la reflexión. Los objetos expuestos son muy concienciadores de la realidad de una guerra, pero no los relaciona con conflictos actuales o con la cultura de la paz” (EP33). De manera significativa, las contestaciones son más profusas para el periodo de la dictadura franquista donde las personas participantes inciden más en la ausencia de una historia social “no indaga mucho más en experiencias reales o el estilo de vida de gran parte de la población” (EP4); “no se centra en mostrar el sufrimiento que los ciudadanos vivían en su día a día, así como tampoco en las duras condiciones de trabajo y la pobreza” (EP18). En un caso también se subraya el elitismo de las piezas expuestas “Por ejemplo, los juguetes eran piezas que solo se podía permitir una parte de los ciudadanos ¿y el resto?” (EP21). Por el contrario, estas reflexiones se vuelven más vagas para el periodo de la Transición. Para este periodo, se incide en el número de piezas expuestas, “el museo cuenta con muy poco material” (EP21); o en que “no se trata con demasiada profundidad como el resto de los periodos” (EP22). Esta percepción se relaciona con las carencias de las prácticas docentes (formativas disciplinares y didácticas) que tendría el profesorado a la hora de atender a la historia española más reciente tal y como indican las investigaciones de Banderas (2023, 2024), de Fuertes y Banderas (2024) y de Tappi et al. (2023).

3.4. Memoria escolar

Las percepciones del profesorado en formación sobre las identidades presentes en el museo que hemos analizado podrían estar en consonancia con el conocimiento disciplinar que la muestra alberga. Es por ello por lo que el cuestionario se completaba con preguntas abiertas sobre sus recuerdos escolares en Secundaria y Bachillerato. De las 45 personas participantes, 21 afirman que recuerdan haber estudiado los periodos presentes en el MhV y 24 no lo recuerdan; la muestra, pues, guarda cierto equilibrio. Se destaca el carácter subsidiario de la historia valenciana en el recuerdo: “recuerdo algún apartado u hoja al final del tema con muy poca e irrelevante información acerca de la ciudad” (EP25) o para enlazar la historia general con la propia:

en el instituto sí (...) No lo recuerdo muy bien, pero si había algún conflicto se explicaba cómo se vivió en Valencia, si era sobre un tema y había un personaje histórico se trataba... pero siempre, en las dos últimas hojas de cada tema nunca como eje principal. (EP39)

La mayoría de las 21 respuestas afirmativas, recuerdan, con mayor o menor profundidad, haber estudiado a Jaume I como figura histórica conquistadora de Valencia y el 9 de octubre como fecha conmemorativa de la conquista. En este sentido, se reafirman las conclusiones de estudios empíricos que advierten que el tratamiento en las aulas de estos procesos de construcción identitaria, especialmente en la Educación Primaria, se presentan banalizados y de manera acrítica, despolitizada y festiva (Fajardo, 2021; Parra y Segarra, 2011, 2012; Toro y Parra, 2022). Siguiendo los parámetros de la metodología cualitativa, si indagamos en aquellas personas que más recuerdan haber estudiado los diferentes contextos abordados en el MhV, vemos cómo se corresponden en su mayoría con aquellas que realizan observaciones más críticas del discurso museístico, con aquellas que interiorizan más lo expuesto y son capaces de problematizarlo desde el análisis disciplinar y no tanto metodológico.

4. CONCLUSIONES

Los maestros y maestras en formación consideran que el MhV constituye un recurso muy valioso para implementar procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia más innovadores y motivadores a partir de las emociones y atractivos para el alumnado de Educación Primaria respecto a la abstracción y teorización presente en la enseñanza formal de la asignatura (manuales escolares, prácticas docentes más habituales). Este didactismo señalado mayoritariamente, en el que está muy presente un componente lúdico, se concibe a partir de la percepción cuantitativa de los objetos expuestos y de las dramatizaciones audiovisuales, así como de la empatía generada por la historia local expuesta. Valoraciones coincidentes con los trabajos que analizan las conexiones y resultados de las experiencias del profesorado en formación en los museos (Cabañero, 2020; Castejón, 2023).

Sin embargo, el alumnado observa distintos niveles de apreciaciones críticas sobre el discurso museístico. En este aspecto, es evidente una contraposición en estas percepciones. Por un lado, señalan la ausencia de inclusividad respecto a la escasa visibilización de género o de colectivos excluidos. Sin embargo, apenas encontramos esta representación crítica cuando se trata de valorar la narración museística de la historia de la ciudad, percibida en gran medida como positiva y símbolo de orgullo identitario o cuando se alcanza la Transición (al contrario que sucede con la contienda civil o la II República) y las décadas más recientes. Esta dualidad parece responder al diferenciado peso de la formación disciplinar en las etapas educativas previas y a la socialización informal. Así, la Transición contiene las mayores deficiencias educativas dentro de los períodos de la historia reciente. Al mismo tiempo, la invisibilidad de la Historia del Presente en las aulas también influye en que las imágenes del presente provengan más de la socialización informal que, a su vez, ejerce una influencia

positiva en la apreciación de las carencias de inclusividad de género, puesto que se trata de una problemática sensible en la sociedad.

Por lo tanto, se puede constatar una sólida relación (aunque no exclusiva) entre los contenidos disciplinares presentes en las diferenciadas memorias escolares y la capacidad de reconocimiento y reflexión sobre períodos históricos o discursos del pasado reciente. En este sentido de vínculo entre la epistemología histórica (y prácticas docentes) construida en el sistema educativo y la captación crítica del discurso museístico, es sintomático la persistencia de una identidad valenciana acrítica construida a través de la figura histórica de Jaime I y de la festividad del 9 de octubre, junto a las carencias en la formación alrededor de los momentos históricos conflictivos y controversiales como la historia reciente y la historia del presente (Arias et. al., 2019; Banderas, 2024; Fernández, 2021; Fuertes y Banderas, 2024). En definitiva, a pesar de algunas valoraciones críticas, se percibe el ascendiente de la formación disciplinar en la continuidad de identidades escasamente integradoras, muy especialmente la nacional-regional esencialista.

Por último, atendiendo a estos resultados sobre representaciones de los maestros y maestras en formación tomando como objeto de estudio el MhV, podemos afirmar que la investigación de la construcción de identidades en espacios no formales de educación histórica nos proporciona un diagnóstico clave para preguntarnos de nuevo si es tarea educativa la construcción de identidades (Pérez-Garzón, 2008) y, en ese caso de qué tipo. De la misma manera, la reflexión a partir de los espacios de educación no formal -en este caso un museo- es clave en la formación de un profesorado que debe convertirse en agente activo de cambio hacia la conformación de una ciudadanía más inclusiva, crítica y responsable.

Referencias

- Agencia EFE. (31 de octubre de 2022). El PP propone la creación de un Museo de la Historia de España. *Agencia EFE*. <https://efe.com/cultura/2022-10-31/pp-propone-creacion-museo-historia-de-espana/>
- Alonso, L. (2012). *Nueva Museología*. Alianza.
- Alves, L. A. y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Arias, A., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García, F.J. y Miralles, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>
- Aronsson, P. y Elgenius, H. (2015). *National Museums and nation-building in Europe 1750-2010. Mobilization and legitimacy, continuity and change*. Routledge.
- Asensi, E. y Calzado, A. (2024). Los museos como espacios de creación identitaria: el caso del Museo de Historia de Valencia. En R.A. Rodríguez Pérez, F.J. Trigueros Cano y A. Antolinos Sánchez (Eds.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 90-99). Octaedro.
- Banderas, N. (2023). Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente. En C. Fuertes y D. Parra (Coords.), *La España reciente (c.1931-c.1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 85-110). PUV.
- Banderas, N. (2024). *La enseñanza de la historia reciente de España. Representaciones y prácticas del profesorado valenciano en torno a la dictadura franquista* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. RODERIC. <https://hdl.handle.net/10550/101071>
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609010>
- Bécares, L. (2020). *Memorias e identidades silenciadas. La legitimación del pasado androcéntrico en los museos*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolaños, M. J. (1997). *Historia de los museos en España*. Trea.
- Borja, S. (2022). *Educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico: representaciones y usos de la historia en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria de la Universitat de València* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. RODERIC. <https://hdl.handle.net/10550/82049>
- Borja, S. y Parra, D. (2023). La incidencia de la formación inicial docente en la representación y usos de la Historia del futuro profesorado de Educación Primaria: un estudio de caso. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 159-172. <https://doi.org/10.6018/areas.528251>
- Cabañero, V. M. (2020). La salida al museo: una formación imprescindible para el profesorado de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria. En M^a T. Nava y A. Pazos-López (Eds.), *Museos y universidades: espacios compartidos para la educación, la inclusión y el conocimiento* (pp. 205-224). Trea.
- Cacheda, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21715>
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudios de caso*. Trea.
- Calderón, B. (2023). Memoria, voz y espacios de mujer: aprendizaje del tiempo histórico mediante itinerarios patrimoniales en museos. En I. Bellatti, C. Fuentes Moreno, P. Miralles y L. Sánchez (Coords.). *Las Ciencias Sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática* (pp. 393-405). Octaedro.
- Castejón, M. (2023). La relación entre la formación del profesorado y los museos: una investigación evaluativa en la asignatura de Museos y exposiciones como propuestas educativas. *Observar*, 17, 66-93. <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.4>
- Chaparro, A. y Felices, M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Pomares-Corredor.
- Díaz, I. y Arrieta, I. (2021). El arduo y complejo proceso de gestionar un museo o centro de patrimonio local. En I. Arrieta y I. Díaz (Eds.), *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión* (pp. 41-56). PASOS.
- Domínguez, C. (2001). Museo y ciudad: una propuesta didáctica sobre el conocimiento del medio en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, C. Domínguez y J. M^a. Cuenca (Eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-56). Universidad de Huelva.
- Fajardo, J. (2021). Narrativas históricas y percepción nacional en educación secundaria: una aproximación al conocimiento histórico y la identidad colectiva del alumnado valenciano. *Campo abierto: Revista de educación*, 40(3). <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.339>
- Fernández, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 46, 1-24. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475856
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos*. Trea.
- Fontal, O., Ballesteros-Colino T. y De Castro P. (2023). La formación del profesorado en la transmisión del patrimonio cultural: enfoques metodológicos, modelos didácticos y principales estrategias. *Il capitale culturale*, 28, 575-609. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/3231>

- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes y D. Parra (Coords.), *La España reciente (c.1931-c.1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 15-40). PUV.
- Fuertes, C. y Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: enseñanza y memoria democrática. *Ayer*, 135(3), 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Gómez, C. J., Lago, E. y Rebollo, M. (2024). Educación histórica y museos: propuestas para el cumplimiento de derechos culturales. En C.J. Gómez Carrasco, E. Lago González y M. Rebollo Fidalgo (Eds.), *Educación histórica y museos* (pp. 9-22). Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez, J. y López-Facal, R. (2024). Memoria democrática y educación histórica: opiniones de los futuros maestros sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula. En R.A. Rodríguez- Pérez, F.C. Trigueros Cano y A. Antolinos (Coords.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 350-353). Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gutiérrez, A. y Herrero, A. (Coords.). (2016). La construcción del relato en el museo. Temas, discursos y guiones que articulan la exposición. *ICOM CE Digital. Revista del Comité Español de ICOM*, 12.
- Hernández, G. M. y Albert, M^a. (2012). La dinámica general de la política cultural en el País Valenciano: posiciones, discursos y prácticas de los actores culturales valencianos. *RIPS. Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 11(3), 89-114.
- Hernández, G. M. y Torres, F. (2015). La hegemonía cultural del “glolugar” entre la relegación y la reivindicación local. El caso de Valencia. *Política y sociedad*, 52(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v1.n52.45430
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. (Vol. 2). En S. Moscovici (Dir.), *Psicología Social* (pp. 494-505). Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Presses Universitaires de France.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López-Castelló, R. y Parra, D. (2023). El discurso eurocéntrico en los manuales españoles de Historia del Arte de Bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 49, 326-343. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499578
- Lucas, L., Trabajo, M. y Reyes, N. (2023). Patrimonio y emociones en el alumnado de ESO: análisis de una experiencia en el museo. *REIDICS*, 12, 142-162. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.09>
- Martí, J. (2005). El Museu d’Història de València. Nuevos formatos para una nueva didáctica de la historia. *MARQ, arqueología y museos*, 00, 57-74.
- Martí, J. (2012). El Museo de Historia de Valencia en el contexto de la crisis actual. *HER&MUS*, 11, 97-108.
- Martí, J. y Micka, B. (2007). Museu d’Història de la Ciutat de Valencia: entre Clío y Talía. La ficción histórica como recurso expositivo. En ICOM-España (Ed.), *1er Encuentro Internacional de Tecnologías para una Museografía Avanzada* (pp. G5-G14). ICOM España.
- Martínez, T. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Investigación en la escuela*, 101, 96-108. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.08>
- Martínez, R. y Sánchez, M. (2018). La enseñanza de la historia reciente en la adquisición de competencias para una ciudadanía democrática. En P. Miralles y C.J. Gómez (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias* (pp. 139-148). Octaedro.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Nora, P. (1992). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.
- Parra, D. (2023). El colonialismo africanista español: narrativas y potencialidades educativas de una problemática relegada en la historia escolar. En C. Fuertes y D. Parra (Coords.), *La España reciente (c.1931-c.1982). Actualización para una educación crítica* (pp. 41-60). PUV.
- Parra, D. y Fuertes, C. (Coords.). (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant lo Blanch.
- Parra, D. y Morote, A.F. (2020). Memoria escolar y conocimiento didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95(34-3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Parra, D., Sáiz, J. y Valls, R. (2021). La enseñanza de la historia, una cuestión de identidad. En C.J. Gómez, X.M. Souto y R. López-Facal (Coords.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 159-171). Octaedro.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.7203/dces..2362>
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2012). Celebraciones escolares. ¿Fiestas cívicas?: el tratamiento escolar del 9 d'octubre y del día de la Constitución en las aulas valencianas de educación primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 19-34. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1927>
- Pelekais de, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 347-352.
- Pérez-Garzón, S. (2008) ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 37-35. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/1596>
- Río de, L. (2010). *Las vitrinas de la nación. Los museos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*. Instituto Nacional de Antropología.
- Rivero, P., Jové, G. y Sebastián, C. (2021). Edocomunicación en las redes sociales en la era post covid: el paradigma co-creativo. *HER&MUS*, 22, 8-17. <https://doi.org/10.34810/hermusv22id394966>
- Roigé, X. y Arrieta, I. (2010). Construcción de identidades en los museos de Cataluña y el País Vasco: entre lo local, nacional y global. *PASOS*, 8(4), 539-553. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2010.08.047>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 128-163). La Muralla.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En C. J. Gómez, R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Coords.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP*, 19(1), 175-190. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701>
- Sáiz, J., Gómez, C. J. y López-Facal, R. (2018). Narrar y ¿argumentar? las Historias de España. Análisis narrativo y fuentes de conocimiento en los futuros docentes de educación primaria. En J. Monteagudo, A. Escribano y C.J. Gómez (Coords.). *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 141-156). Universidad de Murcia.
- Sáiz, J. y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>

- Sáiz, J. y Parra D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *REIFOP*, 20(2), 95-109. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.284931>
- Santacana, J. y Hernández, F. X. (2011). *Museos de historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012a). *Claves de la museografía didáctica*. Milenio.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012b). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J. Llonch, N., López- Benito, V., y Martínez-Gil, T. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>
- Santacana, J. y Martínez-Gil, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446, <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tappi, A., Tébar, J. y Mayayo, A. (Dirs.). (2023). *La Transición española en las aulas: historia y memoria en la enseñanza secundaria*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Tasky, A. (2008). Usos del pasado, patrimonio, identidad y museos en discusión. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 12, 29-55. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1641>
- Toro, J. y Parra, D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la Historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511-520. <https://doi.org/10.5209/rced.74524>
- Valls, R., Parra, D. y Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar. Un ejemplo español. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 25, 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>
- Viladot, P. (2024). *La educación en el museo de ciencias transformador: De la intuición a la profesionalidad*. Trea.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Asensi Silvestre, E y Calzado Aldaria, A. (2024). Las representaciones del profesorado en formación sobre las identidades nacionales, de género y sociopolíticas en el Museo de Historia de Valencia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 47, 57-72. DOI: 10.7203/DCES.47.29428