

El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar

The educational use of historical heritage and learning theories: a relationship to highlight

Francesca Davida Pizzigoni¹

**INDIRE - Instituto Nacional de Documentación,
Innovación e Investigación Educativa (Italia)**

<https://orcid.org/0000-0002-9117-4027>

Fecha de recepción del original: julio 2022

Fecha de aceptación: septiembre 2022

Resumen

Este artículo es una continuación del anterior ensayo aparecido en el número 27 de la revista *Cabás* titulado *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* y pretende mostrar las implicaciones, en términos de impacto, de un uso activo del patrimonio en la escuela y, en particular, del museo escolar en el aprendizaje. En concreto, queremos hacer hincapié en la relación directa que existe entre un uso activo y en taller de éste y las teorías del aprendizaje, con el objetivo de poner de manifiesto cómo el museo escolar no sólo es una herramienta plenamente actual, sino también un aliado del profesorado, capaz de facilitar la enseñanza diaria y el éxito educativo. Las consideraciones sobre el impacto del uso activo del museo escolar en la práctica profesional del profesorado y la comunidad escolar concluirán la reflexión, mostrando cómo el trabajo activo con el alumnado con el patrimonio escolar puede actuar como motor de la innovación.

Palabras clave: museo escolar; educación activa; educación patrimonial; taller disciplinar; entorno de aprendizaje.

¹ La autora agradece a los profesores Luis M. Naya y Paulí Dávila del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco la traducción y adaptación del texto al castellano, así como sus sugerencias y consejos para la redacción del mismo. Correo electrónico: f.pizzigoni@indire.it

Abstract

The article is a continuation of the previous essay published in n. 27 of the Cabás Journal entitled *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* and intends to show the implications in terms of impact on learning of an active use in school of the historical-educational heritage and in particular of the school museum. Specifically, it wants to emphasize the direct link that exists between an active and laboratory use of the latter and the theories of learning, with the aim of highlighting how the school museum is a tool not only fully current but also an ally of teachers, able to facilitate daily teaching and educational success. Considerations about the impact of the active use of the school museum on professional teaching practice and on the school community will conclude the reflection, showing how active work with pupils with school heritage can act as an engine of innovation.

Keywords: school museum; active teaching; historical-educational heritage; disciplinary laboratory; learning environment.

Prólogo

En el número anterior de *Cabás*, a través del artículo *Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado* (Pizzigoni, 2022), se expuso la experiencia de creación de museos escolares llevada a cabo durante más de 10 años por el Ayuntamiento de Turín (Italia) con la participación directa del alumnado. Ellos son los protagonistas de la acción de redescubrir el patrimonio histórico-educativo de su escuela, así como de la posterior acción de ponerlo en valor a través de la creación de una exposición permanente que sirva como laboratorio activo para la didáctica interdisciplinar y, al mismo tiempo, como lugar abierto a toda la comunidad para mostrar la historia y la identidad de su escuela. Esta acción tiene, ciertamente, un valor educativo patrimonial, pero, en realidad, esconde toda una serie de valores didácticos, disciplinares y de adquisición de competencias que, a menudo, se pasan por alto. De hecho, con demasiada frecuencia, tanto el profesorado implicado en las actividades como la opinión pública ven estas operaciones de apropiación e interpretación profunda del patrimonio histórico de su escuela como una mera operación de memoria o una actividad por sí misma capaz, quizás, de ofrecer pistas didácticas cuando se lleva a cabo, pero que no afecta al método de aprendizaje del alumno o, más generalmente, al método de enseñanza propuesto por la escuela. Por ello, es más oportuno que nunca mostrar el fuerte vínculo existente entre el uso didáctico del patrimonio escolar y las teorías del aprendizaje. Sólo si se comprende el valor científico y, al mismo tiempo, la utilidad didáctica inmediata de este uso del patrimonio, toda la comunidad (escolar y científica) podrá apreciar plenamente el valor de tales prácticas. En el siguiente artículo no nos adentraremos específicamente en las distintas teorías del aprendizaje (temas para los que se puede consultar la bibliografía correspondiente), sino que pretendemos ofrecer una visión general de las numerosas posibilidades de vincular un uso activo del museo escolar con las reflexiones contemporáneas sobre teorías, estrategias de enseñanza y métodos de aprendizaje relacionados.

1. Patrimonio escolar, teorías del aprendizaje, metodologías de enseñanza: una relación a destacar

Reconstruir hoy un museo escolar –entendiendo este concepto en su acepción original decimonónica de herramienta al servicio de la didáctica activa (Brunelli, 2020) – significa, por un lado, retomar los principios pedagógicos del activismo y el protagonismo del alumnado en el proceso de aprendizaje y, por otro, llevar a cabo una importante acción de redescubrimiento de aquellos materiales que forman parte de la vida de la propia escuela en los diferentes momentos de su pasado y que, por tanto, hoy nos "dicen" mucho sobre la historia de la institución escolar individual y la historia de la escuela en general. Pero si, como en el caso del proyecto de Turín "*¿Quieres construir tu propio museo escolar?*", el objetivo es convertir el trabajo con el patrimonio en un hábito para la escuela (y no en una actividad *puntual*), es necesario que la propia escuela perciba esta actividad con el patrimonio como útil e importante. Para lograrlo es necesario que ese trabajo con el patrimonio se perciba como algo intrínseco a la vida escolar cotidiana: no como una actividad "extra", ni como una carga de trabajo adicional. Más bien, al contrario, como parte de la propia enseñanza. O más bien, como un valor añadido, capaz de ofrecer "soluciones" al profesorado con respecto a sus objetivos profesionales. El "construir el museo escolar" debe mostrar su capacidad para ofrecer un apoyo inmediato al profesorado en sus clases diarias, para facilitar la adquisición de competencias y conocimientos en el alumnado, para estimular un buen clima en el aula que favorezca el trabajo eficaz, etc. Dado que el museo escolar tiene realmente la capacidad de responder a estas necesidades, es necesario un esfuerzo por parte de la comunidad científica para explicitar estos aspectos y subrayar aún más los vínculos intrínsecos entre el estudio del patrimonio y la acción educativa. En otras palabras, su prescindibilidad inmediata. En efecto, el mundo de la educación, que se enfrenta cada día a retos didácticos y pedagógicos de gran envergadura, necesita disponer de herramientas que sean inmediatamente utilizables sobre el terreno y cuya utilidad didáctica y valor como herramienta profesional reconozca claramente.

La solución para mostrar cómo el museo escolar responde a las necesidades de la escuela, en mi opinión, se encuentra en sacar a la luz los estrechos vínculos entre el trabajo con el alumnado sobre el patrimonio histórico-educativo y las teorías del aprendizaje. También surgen del análisis de las metodologías de enseñanza que son expresiones de estas teorías y que pueden aplicarse en el trabajo con la educación patrimonial.



Sólo con analizar la forma en que se desarrolla todo el proceso de creación del museo escolar en el proyecto "*¿Quieres construir tu propio museo escolar?*" (Pizzigoni, 2022), es fácil ver cómo se basa en el aprendizaje cooperativo, en el aprender haciendo, haciendo también uso de la técnica del role-playing a través del uso de la figura del "Patrimoniero". No es secundario resaltar cómo la realización del museo escolar representa una tarea de realidad para el alumnado, es decir, una acción en la que puede aprender y aumentar sus competencias a través de una investigación real, que se desarrollará en este caso *sobre y en* su propia escuela. En efecto, como es sabido, la tarea real -también llamada tarea auténtica (Castoldi, 2018)- exige al alumnado la realización de un encargo, la realización de un proyecto o la construcción de algo concreto y supone un trabajo en grupo que, partiendo de una situación-problema (que tiene conexión con el mundo real), moviliza los conocimientos y competencias ya adquiridos a través de un esfuerzo cognitivo que se encuentra en la zona de desarrollo próximo, permitiéndole así dar un paso hacia la conquista de nuevas competencias y nuevos conocimientos. La participación directa del alumnado en la creación del museo, en la investigación documental en el archivo del centro, así como en el diseño y creación de herramientas comunicativas para transmitir la información adquirida, constituyen momentos significativos de aprendizaje experiencial que se transforma en un aprendizaje real y auténtico.

Al mismo tiempo, la creación del museo escolar y la adopción de la figura del "Patrimoniero" que descubre y estudia el patrimonio histórico de su escuela, permite la experimentación de una didáctica basada en el descubrimiento y el método inductivo: siguiendo las teorías de Bruner (1966), de hecho, el museo parece responder a las características del aprendizaje por descubrimiento según el cual el "conocimiento" es adquirido por el alumnado precisamente a través de las experiencias dentro del contexto social y cultural al que pertenece, en este caso representado por la escuela. El museo escolar permite, por tanto, la adopción del enfoque experiencial que, siguiendo las teorías de Gardner (1994), contempla la experiencia directa por parte del alumnado con los objetos inherentes al concepto a tratar: es la relación directa con el objeto lo que facilita el aprendizaje. En el museo, por lo tanto, esta facilitación del aprendizaje puede tener lugar tanto con respecto a las disciplinas individuales gracias a la variedad de temas cubiertos por los materiales didácticos

históricos conservados en el museo (paneles murales y globos terráqueos para la geografía; modelos anatómicos, animales naturalizados para las ciencias naturales; sólidos geométricos descomponibles, ábacos para las matemáticas, sólo para dar algunos ejemplos) como en un sentido más amplio hacia el aprendizaje en su conjunto. De hecho, el museo escolar es, en sí mismo, un "entorno de aprendizaje". Este último concepto, nacido de las teorías constructivistas, es un lugar donde los estudiantes pueden trabajar juntos y ayudarse mutuamente a aprender a utilizar una variedad de herramientas y recursos de información en la búsqueda común de objetivos de aprendizaje y actividades de resolución de problemas (Castoldi, 2020). Para ser aún más esquemáticamente claro, utilizando el resumen propuesto por Marconato (2013), un "entorno de aprendizaje" es una configuración de enseñanza donde:

- Se utilizan contextos reales para la enseñanza;
- Se desarrollan productos auténticos;
- Las experiencias del alumnado se utilizan en las actividades de aprendizaje;
- Las teorías, los contenidos y las competencias que se aprenden están anclados en las experiencias;
- El alumnado es responsable de la organización y gestión de las actividades de aprendizaje;
- Se pone a disposición del alumnado una amplia gama de recursos (contenidos, tecnología, apoyo, contextos);
- Se fomenta la capacidad de autoaprendizaje del alumnado;
- Hay confianza en las capacidades y recursos que posee el alumnado;
- Permite al alumnado trabajar como "profesionales" de un ámbito de conocimiento;
- Se garantiza una supervisión educativa constante de las actividades;
- Las actividades escolares están conectadas con el mundo real;
- Se aprovechan todas las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los contextos y las tareas auténticas;
- Se activan contextos de trabajo y aprendizaje abiertos y no estructurados para hacer posible un aprendizaje no planificado, previsible y serendípico;
- Se fomenta la actividad metacognitiva constante;
- El aprendizaje se evalúa de forma real.

Con respecto a estos puntos, un museo escolar, situado en el propio entorno escolar cotidiano, puede poner al alumnado en contacto con la posibilidad de una experiencia directa y desarrollar el autoaprendizaje a través de la simple observación o de la "sugerencia" de actividades escolares del mundo real. Pero para convertirse realmente en un entorno de aprendizaje en el sentido socioconstructivista, el uso del museo es fundamental. Por lo tanto, el papel del profesorado y la práctica pedagógica que pretende desarrollar mediante el uso del museo escolar es fundamental: en sí mismo, el museo también podría ser simplemente un lugar de visita pasiva para el alumnado. Pero si, por el contrario, se entiende el museo en el sentido de aula-taller y se aprovecha su capacidad para dar lugar a cursos de formación *centrados en el aprendizaje*, puede responder positivamente a las distintas dimensiones de la personalidad del alumnado en formación: cognitiva, metacognitiva, práctico-operativa, afectiva-motivacional, relacional-social.

1.1. El museo escolar como entorno de aprendizaje relacional-social

En el museo escolar, precisamente por sus características intrínsecas, tiene lugar lo que Bruner denomina "principio de interacción" con los demás y con los artefactos culturales, que es uno de los principios que subyacen a un modelo en el que el alumnado crea conocimiento a través de la relación con el contexto (formado por personas y cosas). La *comunidad de aprendizaje* teorizada por Ann Brown y Joe Campione retoma este principio y considera el aula como una comunidad de científicos que producen nuevos conocimientos precisamente a través de la cooperación y la interacción. Este modelo permite que cada alumno/a tenga un papel específico y domine las estrategias de aprendizaje activo interactuando tanto con sus vecinos como con las herramientas tecnológicas (Brown, 1992; Ligorio, 1994). Un segundo modelo que se refiere al aprendizaje generado por la cooperación con personas y herramientas es el propuesto por Scardamalia y Bereiter (2002). Los dos estudiosos de la Universidad de Toronto con la comunidad de construcción del conocimiento llaman la atención sobre los objetos del conocimiento. Se entienden como "problemas", "temas" que estimulan a las personas a desplegar conscientemente sus conocimientos para resolver problemas de forma creativa. La resolución de estos problemas se convierte entonces en el aspecto central de la competencia. Se trata de la capacidad de combinar los propios conocimientos o de producir otros nuevos para hacer frente a situaciones problemáticas (Cacciamani y Giannandrea 2004). En este caso, en la base de la adquisición de conocimientos está la indagación progresiva, es decir, la capacidad de interrogar el problema, pensar en soluciones para ser evaluadas críticamente de forma compartida (también incorporando información científica para apoyar el debate) y así pasar a identificar nuevos problemas y nuevas preguntas de investigación que darán lugar a una forma cíclica y recursiva de indagación (Cacciamani, 2003, 2009). Por lo tanto, en la base del aprendizaje no está sólo la búsqueda de la respuesta correcta, sino una capacidad heurística para identificar las preguntas y las consiguientes explicaciones de los problemas (Ligorio, 2003; Ligorio y Hermans, 2005).

En este sentido, el museo escolar -creado con el alumnado trabajando junto, cuestionando, negociando respuestas y significados, experimentando con nuevas tareas- ofrece un entorno en el que el aprendizaje no es, por tanto, un fin en sí mismo, sino que permite una movilización y un uso "in situ" del conocimiento. Sin duda, podemos añadir que el museo escolar, al presentar objetos relacionados con la historia de su escuela, con disciplinas específicas y con sus herramientas, favorece el aprendizaje denominado "situado", es decir, no abstracto, sino vinculado al contexto propio de la disciplina y al contexto social en el que se produce el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Suchman 1987; Pontecorvo, Ajello y Zuccheromaglio, 1995). El término *aprendizaje situado*, introducido por Jean Lave y Etienne Wenger, implica un conocimiento que se co-construye a través de la interacción con el grupo social al que se pertenece (el aula, en este caso) y el contexto. Si el modelo de aprendizaje propuesto por Lave y Wenger tiene lugar en lo que los dos estudiosos llaman una "comunidad de práctica" (que tiene como características principales la de ser un grupo de personas que comparten un campo temático de interés, una práctica, un contexto), el museo escolar tiene todas las capacidades para ser un lugar concreto, donde el conocimiento no es abstracto sino que

está vinculado a objetos reunidos en torno a un mismo tema de interés representado por el patrimonio de la propia escuela y su historia.

Todas estas condiciones se dan -como hemos dicho, pero vale la pena repetirlo- sólo si el museo escolar se entiende no como una simple colección polvorienta de cosas viejas, que se muestra al alumnado una vez al año, sino como una verdadera aula-laboratorio, como una herramienta viva, activa e interdisciplinaria a disposición de la didáctica cotidiana. Si se ve desde este punto de vista, entonces el museo tiene claramente en sí mismo las características para representar ese lugar donde el aprendizaje es naturalmente "activo, colaborativo, conversacional, reflexivo, contextualizado, constructivo e intencional" (Jonassen, 2003): en otras palabras, cumple con todas las características útiles y necesarias para convertirse en un *aprendizaje significativo* (Rogers, 1977; Ausubel, 2004; Novak, 2001).

1.2. El museo escolar como aula-laboratorio disciplinar

Como ya se ha mencionado, el museo escolar se puede ver desde una visión global como un lugar que muestra el patrimonio histórico de la escuela, pero, al mismo tiempo, también se puede observar en sus materiales individuales, deteniéndose en el hecho de que son capaces de representar diferentes y variadas disciplinas. Considerados individualmente, estos "objetos disciplinares" permiten considerar el museo escolar como un laboratorio disciplinar de aula, que es una de las soluciones propuestas por el debate actual para fomentar la innovación en la escuela (Cannella et al., 2015). Consiste en la idea de que la clase no trabaja siempre dentro de su propia aula, sino que se mueve en función de la lección disciplinar que está tratando en un espacio configurado con elementos y objetos capaces de representar específicamente esa disciplina. En otras palabras, en las aulas de disciplina hay objetos que ayudan a la mente del alumno a acercarse a esa disciplina. En este sentido, los materiales disciplinares del museo escolar son capaces de representar exactamente los *andamios* cognitivos que se sugieren para configurar las aulas disciplinares actuales. De hecho, este concepto recuerda mucho al origen mismo del museo escolar, que surgió en la segunda mitad del siglo XIX para permitir las "lecciones de cosas" en las que se mostraba al alumnado, de forma concreta, los objetos de los que se ocupaba. Hoy en día, de nuevo, el museo escolar, si se realza en esta característica identificativa e histórica, constituye ciertamente el lugar donde el alumnado puede tener contacto directo con la materia y puede encontrar *affordance* (Gibson, 1979), es decir, la posibilidad de observar los objetos para recoger la información necesaria para comprender su función.

Por otro lado, es el propio Vygotsky (1990), en sus teorías relacionadas con el constructivismo sociocultural, quien se detiene en la importancia de la relación que el alumnado establece (con los demás pero también con los objetos) y cómo se transforma en una herramienta de aprendizaje. Cuanto mayor sea el intercambio y la interacción con los demás y con los objetos de una determinada cultura, mayor será el aprendizaje. Desde este punto de vista, es evidente que cuanto más "objetos" de una determinada disciplina exponga el museo, más se facilitará al alumnado y encontrará pistas para plantear nuevas preguntas, para experimentar con nuevas acciones que se situarán en lo que Vygotsky denomina "zona de desarrollo próximo" (Varisco, 2002). El psicólogo

estadounidense Jerome Bruner (1996), en sus reflexiones sobre el sistema escolar añade una pieza adicional: "enseñar una disciplina no significa transmitir información sobre ella, sino iniciar a los alumnos en la forma de estudiar propia de esa disciplina, permitiéndoles experimentar, descubrir y participar en el proceso de producción de conocimiento propio de la disciplina" (Cesareni y Pascucci, 2004, p. 34).

Por lo tanto, el museo también puede considerarse en sus funciones como aula-laboratorio disciplinar y utilizarse para desarrollar actividades prácticas que, partiendo de la observación directa, conduzcan a la adquisición de competencias disciplinares.

1.3. El museo escolar como herramienta de personalización del aprendizaje

Otro elemento se refiere a la capacidad del museo escolar de actuar como una herramienta eficaz para fomentar la individualización del aprendizaje o, para decirlo mejor, la personalización del aprendizaje: "La individualización en sentido estricto se refiere a las estrategias de enseñanza destinadas a garantizar que todo el alumnado alcance las competencias básicas del plan de estudios, mediante una diversificación de las vías de enseñanza. La personalización, por su parte, indica las estrategias de enseñanza destinadas a garantizar a cada alumno/a su propia forma de excelencia cognitiva, mediante oportunidades electivas para cultivar su potencial intelectual. En otras palabras, la individualización pretende que todos alcancen determinados objetivos, la personalización pretende que cada individuo desarrolle sus propios talentos personales; en la primera los objetivos son comunes a todos, en la segunda el objetivo es diferente para cada uno" (Baldacci, 2006, p. 32). De hecho, en un entorno variado, polivalente y estimulante como el museo escolar, cada alumno/a puede encontrar los elementos y las situaciones que mejor respondan a su estilo cognitivo natural: el museo escolar es capaz de responder a las necesidades de quienes aprenden mejor a través de la observación, de quienes aprenden a través de la manipulación, de quienes aprenden en un contexto social y conversacional, de quienes son estimulados por la situación-problema, de quienes les gusta trabajar con creatividad, etc. Junto a la función del museo de facilitar la consecución de las competencias básicas y las competencias disciplinares, surge esta otra capacidad de ayudar a destacar los "talentos" y las excelencias de cada alumno/a, al tiempo que proporciona al profesorado una clave para observar y comprender el estilo cognitivo de su alumnado, lo que resulta útil para estimular su éxito educativo.

Esta última función del museo escolar lo hace capaz de responder a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y a su llamamiento a dejar de pensar en la escuela como un entorno dispensador de conocimientos, impartidos de forma clásica, que corre el riesgo de dejar atrás a aquellos sujetos cuyas formas cognitivas están más cerca de las formas expresivas, musicales, corporales (Gardner, 1983 y 1994). Estos/as alumnos/as son sujetos "generalmente ocultos en las clases de la escuela tradicional y sacrificados en sus propensiones o subestimados en cuanto al desarrollo de sus potencialidades" (Chiosso, 2009: 58).

El hecho de poder aprender de forma "natural", siguiendo el propio estilo cognitivo, genera en el alumnado una sensación de bienestar y satisfacción que, a su vez, alimenta el deseo de aprender. Si la frustración de enfrentarse a conceptos difíciles e inaccesibles frena al alumnado y lo desmotiva, aprender en un contexto que sienten cercano (como un museo que han ayudado a crear y cuyos objetos han ayudado a redescubrir junto con sus compañeros) le permite percibir el aprendizaje como algo fácil y sin esfuerzo, generando autoestima. La capacidad del museo escolar para estimular las llamadas *competencias socioemocionales* facilita el aprendizaje, ya que se sabe que existe una interdependencia entre el bienestar psicológico de una persona y el propio aprendizaje (Goleman, 1996).

Es precisamente esta posibilidad de sentirse valorado, capaz, incluso podríamos decir "*apto para aprender y acertado en su forma de hacerlo*" que ofrece el museo escolar al alumnado, la que permite incidir en su capacidad para progresar en su competencia de aprender a aprender. Esta competencia, incluida en la Recomendación europea sobre aprender a aprender (*Recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* adoptada por el Consejo en su 3617ª sesión el 22 de mayo de 2018, que sustituye a la anterior de 2006) llama al alumnado a un aprendizaje autorregulado y entendido como una capacidad profunda que presupone un conocimiento sólido de los propios procesos metacognitivos y que acompaña a lo largo de la vida. Aprender a aprender es una competencia metodológica, que se ve facilitada por vías de aprendizaje "activas e intencionadas" y "constructivas y cooperativas" (Bevilacqua, 2011). Un/a alumno/a que desarrolla la competencia de aprender a aprender es un/a alumno/a que posee estrategias para "cuestionar" lo que le rodea, que sabe interpretar, correlacionar, elegir métodos, herramientas, organizarse en el tiempo y en el espacio, aplicando sus conocimientos también a los campos vecinos. Esto es exactamente lo que el museo escolar puede enseñar si se utiliza de forma constructiva y constructivista: partiendo de un único objeto, el alumnado comienza a observarlo y cuestionarlo, luego lo interpreta, lo relaciona, extrapola características, usos, reglas generales para aplicarlas después en otros campos y disciplinas, pasando, podríamos decir, de lo particular (representado por el único objeto) a lo general (la competencia de aprender a aprender). En este sentido, el museo escolar puede considerarse una especie de "gimnasio" en el que la enseñanza escolar cotidiana inicia al alumnado en esta forma de pensar y le apoya en su camino hacia la adquisición de competencias. Un/a alumno/a capaz de aprender es un/a alumno/a competente, es decir, es capaz de "dominar" el conocimiento, saber ser y saber hacer: si el museo escolar nació y se concibió como un lugar en el que llegar a ser maestro de sí mismo, capaz de "sacar provecho de sí mismo y del mundo que le rodea" (como afirmaba el pedagogo Gabelli en sus instrucciones para los programas de las escuelas primarias italianas en 1888), entonces como silogismo natural podemos afirmar que cumple con los criterios exigidos por la recomendación europea actual y puede seguir siendo considerado y utilizado hoy en día como una herramienta para aprender a aprender y para aumentar las competencias ciudadanas (Pizzigoni, 2015).

2. La "catalogación educativa" del patrimonio escolar como adquisición de competencias transversales

Para dar un ejemplo concreto de una actividad didáctica que permita utilizar el museo escolar y su patrimonio como un entorno de aprendizaje activo y de taller, y así expresar todo su potencial hacia el aprendizaje mencionado en los párrafos anteriores, sugerimos una acción vinculada a lo que podemos llamar "catalogación didáctica" (Brunelli, Pizzigoni, 2022). Se trata claramente de un término ligado a una concepción en clave didáctica de esa operación científica que representa la catalogación, entendida como una actividad esencial para conocer y reconocer el patrimonio, así como para darle valor y luego hacerlo utilizable.

Con el término específico de "catalogación educativa" queremos referirnos aquí a una acción de acercamiento de un/a alumno/a a un material que forma parte del patrimonio histórico-educativo. A través de una acción de estudio cuidadoso y dedicado, de manipulación, de observación, de contacto directo, en nuestra opinión se produce un cambio fundamental: de un alumnado que es un simple usuario del patrimonio o un observador distraído, a un alumnado que se convierte en protagonista del conocimiento e interpretación del propio patrimonio. Es realmente un claro cambio de posición y de rol. El alumnado se convierte en protagonista de pleno derecho y asume el papel de co-constructor del conocimiento tal y como se ha comentado en los párrafos anteriores. Aunque en realidad no posee un conocimiento previo profundo sobre cada uno de los materiales con los que entra en contacto en esta fase, es su mirada específica, es su curiosidad particular la que permite que se inicie un proceso de conocimiento inicial del objeto. Si es guiado adecuadamente, el alumnado puede llegar a observar elementos que aporten bloques de construcción útiles para el proceso de identificación e interpretación del propio objeto (Escolano Benito, 2010; Viñao Frago, 2011; Álvarez, 2014; Brunelli, 2018), alcanzando un buen nivel de profundidad en el estudio del mismo, a través de un camino en el que el propio alumnado se impulsa para ir más allá de los límites de su propio conocimiento inicial. Esta acción, si se repite en varios materiales, crea no sólo un hábito mental capaz de plantear preguntas y buscar respuestas, sino que también desencadena una autopercepción de un papel activo y participativo en la propia relación con el patrimonio histórico-educativo.

Su objetivo, en este caso, no es ofrecer una catalogación formal e institucional del patrimonio, sino hacer que el alumnado sea el protagonista, o más bien crear las condiciones para que el alumnado sienta un compromiso con el patrimonio histórico-educativo hacia el que, por tanto, siente un vínculo, un deseo espontáneo de conocimiento, una satisfacción en el descubrimiento y la interpretación. Gracias a la "catalogación didáctica", se puede proporcionar al alumnado las herramientas necesarias para que puedan "interrogar" los objetos y materiales educativos históricos y, de este modo, desarrollar las competencias necesarias para comprometerse activamente con el patrimonio histórico-educativo. Para llevar a cabo esta actividad, basta con proporcionar una tarjeta de identificación del objeto que el alumnado está observando. Esta ficha pretende acompañar al alumnado en un primer acercamiento con el objeto, guiarle inicialmente en la acción de preguntar y buscar respuestas, para no hacer complejo o frustrante su acercamiento al objeto patrimonial y facilitar la adquisición de un *modus operandi* que haga al alumnado autónomo en el proceso.

Esta sencilla operación de observación, si se pone en marcha de forma activa (gracias a que es necesario rellenar un formulario y ofrecer una especie de "carné de identidad del objeto" representado por la catalogación didáctica) y quizá incluso cooperativa, permite una serie de activaciones de competencias que muestran todo el valor didáctico de un uso activo del patrimonio en la escuela.

Como plantea Marta Brunelli (2022), la importancia de la relación directa con el objeto y, por tanto, el valor de la observación en el proceso de aprendizaje está bien documentada en los estudios de varios psicólogos: el objeto "ya lleva consigo una serie de acciones de descubrimiento significativas que el niño, si se pone en contacto con él, realiza de forma natural" (Zuccoli, 2010: 105). Sin embargo, si junto a la observación libre, el adulto planifica acciones educativas basadas en la relación objeto-alumno, entonces el alumnado realiza un verdadero proceso de aprendizaje concebido en forma de "etapas bien marcadas" (Ibid.).

Por otra parte, Montessori ya destacaba el poder de los objetos para facilitar el aprendizaje y la inclinación natural hacia él: "son las cosas de diversa índole las que 'llaman' a los niños de diversas edades" (Montessori, 1948: 102).

La actualidad de este método, que podemos denominar de observación y contacto directo con los objetos, y que hemos utilizado como base de esa acción didáctica que hemos denominado "catalogación didáctica", viene avalada por el hecho de que en los últimos años se ha publicado abundante literatura precisamente sobre acciones inspiradas en esta relación con los objetos. Entre todos ellos, Brunelli señala el manual titulado *Aprender a describir* en el que destaca cómo la acción de describir es, en sí misma, "una operación mental que implica varios procesos" (Bianchi, Farello, 2010: 14-15). El académico agrupa así las fases más destacadas de estos procesos:

- la fase inicial, representada por la *observación directa*, es decir, basada en la presencia del objeto y la utilización del sentido privilegiado de la vista y, eventualmente, apoyada por la exploración multisensorial para recoger los datos necesarios;
- la siguiente etapa del proceso, en cambio, corresponde a la reorganización de los datos en función representacional e involucra los procesos mentales de *comparar*, *conceptualizar* y *definir*, entendida esta última como aquella operación mental que permite procesar la representación esencial de la realidad especificando lo que es en sus dimensiones de modo, lugar, tiempo, causa (Brunelli, 2022).

Brunelli subraya a continuación el valor didáctico de esta operación, así como el amplio abanico de competencias que permite desarrollar: "La complejidad, la interdisciplinariedad y la transversalidad de estas actividades son evidentes, ya que permiten al sujeto movilizar múltiples conocimientos y competencias: por ejemplo, las competencias lingüísticas necesarias para describir un objeto de forma verbal (escrita u oral), sin tener en cuenta los conocimientos técnico-léxicos específicos adquiridos para describir y definir correctamente las características de un animal o una planta, un edificio o un lugar geográfico, etc. Estas mismas competencias, por último, son inmediatamente transferibles a las más diversas situaciones y contextos: para describir un

acontecimiento natural (por ejemplo, un fenómeno atmosférico), pero también un acontecimiento social (desde un momento familiar hasta una situación social), para describir a una persona real como un personaje de ficción o, por último, para reconocer y describir una emoción" (Ibid.).

De este modo, el museo escolar, en un continuo devenir histórico y recurrente, vuelve a ser una herramienta por excelencia para llevar a cabo ese método intuitivo para el que nació en la segunda mitad del siglo XIX: permite aplicar un método de aprendizaje que va de lo particular a lo general, del concepto concreto a lo abstracto y, finalmente, a la comprensión del concepto teórico, ampliando así cada vez más el rango de acción e impacto en el aprendizaje.

Más allá de la acción específica de la catalogación educativa, en todos los casos la plena capacidad del museo escolar para influir en el aprendizaje del alumnado se produce cuando en él se desarrollan actividades centradas en el alumnado, donde éste y sus necesidades específicas y características de aprendizaje son el centro de la acción educativa basada en el patrimonio.

3. El trabajo del patrimonio y el impacto en toda la comunidad escolar

Hasta ahora nos hemos centrado en el poder didáctico del museo escolar con respecto a su impacto en el alumnado. Pero si quisiéramos completar el marco de consideraciones sobre el impacto de la presencia de un museo escolar en la escuela como aula-taller y como entorno de aprendizaje, deberíamos centrarnos también en su impacto sobre el profesorado y toda la comunidad escolar.

Como ya se ha dicho en varias ocasiones, dado que el museo escolar, a nuestro entender, debe considerarse como un entorno activo, intrínsecamente vinculado a la vida educativa de un centro y que sólo si se cumple esta condición puede expresar plenamente toda su capacidad de repercusión en el aprendizaje del alumnado, el profesorado es una figura clave en este enfoque.

De hecho, es el profesorado quien dicta las directrices a la clase sobre cómo, cuándo y cuánto utilizar el patrimonio escolar y el museo. Además de mostrar (como hemos intentado hacer a través del análisis presentado en los párrafos anteriores) cómo el uso del museo puede actuar como una herramienta profesional significativa que le permite facilitar el éxito educativo de sus alumnos, puede ser útil mostrar al profesor cómo el uso del museo actúa también como formación continua para él mismo y como método para innovar sus propias herramientas profesionales. En otras palabras, cómo el museo escolar es también una herramienta para que el profesorado adquiera nuevas competencias.

Para demostrarlo, es útil remitirse a datos concretos de la investigación, resultado de una investigación-acción realizada en 2019 en el seno de la Red de Museos Escolares de Turín, precisamente

para comprobar si una visión activa y basada en talleres del museo escolar como la que propone el proyecto "¿Quieres construir tu propio museo escolar?" tiene un impacto, y de qué manera².

Los resultados de estas encuestas, en las que participaron profesores/as que llevaban al menos un curso escolar trabajando en el proyecto, muestran que el impacto que percibieron los profesores se refería a aspectos de

- contenido *cultural*, con la adquisición de nuevos contenidos relacionados en particular con la historia de la propia escuela, de los medios de enseñanza, de las editoriales que los producen, del territorio. De especial importancia, también a efectos de las repercusiones en términos de identidad profesional, es la profundización de los conocimientos relacionados con la historia de la profesión docente y la historia de la propia disciplina;
- *aspectos metodológicos*, mediante el diseño y la puesta a prueba de métodos didácticos innovadores;
- *bienestar*: en términos de autoestima y de aumento del clima positivo entre compañeros;
- *competencias personales*, que se extienden a las competencias profesionales.

En cuanto al aspecto específico de cómo el uso activo del museo escolar ha repercutido en su propia enseñanza, se puso de manifiesto que la autopercepción de los profesores es que la presencia del museo escolar les ha llevado a experimentar o a hacer un uso más sistemático de métodos de taller como

- Transformación de ideas,
- Dramatización,
- Aprendizaje cooperativo,
- CLIL,
- Método de investigación histórica,
- Escritura creativa,
- Método heurístico,
- Aprendizaje por descubrimiento,
- Método de hipótesis,
- Juego de equipo³.

² La encuesta se realizó con los siguientes instrumentos: observación en profundidad, cuestionario, reuniones ex ante, in itinere y ex post, estudio de productos. La muestra estaba formada por 54 profesores/as que participaban en la Red de Museos Escolares en labores de patrimonio activo. En concreto, las directrices metodológicas se basaron en la nueva evaluación (Varisco, 2005) y en la visión dinámica del momento de la evaluación que subyace en ella. En consecuencia, la evaluación no fue entendida como una mera operación de certificación final, sino como una serie de acciones y prácticas que involucran a los actores del proceso, vistos como co-constructores de su propio conocimiento a través del propio proyecto (Greenstein, 2017).

³ La encuesta sobre el método de enseñanza se realizó mediante un cuestionario creado con preguntas abiertas para no influir en los encuestados con sugerencias de estrategias de enseñanza a elegir o listas que condicionen la autorreflexión.

En particular, se puso de manifiesto que, según la experiencia del profesorado de la Red, el museo escolar le favorece en gran medida a la hora de trabajar con la clase mediante tareas de realidad. Esta predisposición a aplicar (y a veces experimentar) métodos activos de enseñanza se debe a una combinación de aspectos que podemos resumir no sólo en la consecuencia natural de la disponibilidad de objetos y materiales ya "a mano", ordenados y catalogados en el museo, sino también a factores derivados de la "confianza" que el profesorado siente hacia el entorno de su escuela y sus objetos (no ocurriría lo mismo con objetos patrimoniales obtenidos fuera de la escuela o simplemente visitando un museo escolar fuera de su centro escolar); y, al mismo tiempo, por la empatía con el museo generada por haber contribuido personalmente a su realización a través del proyecto. El 100% de la muestra analizada muestra cómo el mero hecho de tener el museo en la escuela les empujó de forma natural a aplicar el aprendizaje cooperativo con sus clases.

Por último, un último aspecto destacado por el profesorado que participa en el uso activo y en el taller del museo escolar se refiere a las relaciones con el mundo exterior a la escuela. Se considera que el museo es capaz de crear un "puente" entre la vida dentro de los muros de la escuela y la vida fuera de ellos, ofreciendo oportunidades para conectar con las instituciones y la comunidad a través de la apertura y disponibilidad del museo y la participación de las familias. En resumen, los datos de la investigación que surgieron muestran cómo el profesorado percibe la presencia y el uso activo del museo escolar como capaz de impactar en varios niveles:

- con respecto al alumnado: gracias al museo escolar "el alumnado tiene la oportunidad de realizar experiencias directas y desarrollar el autoaprendizaje a través de la simple observación o mediante la "sugerencia" de actividades escolares relacionadas con el mundo real. El alumnado aprende sobre la historia de su escuela, del entorno en el que se sitúa, se reconoce a sí mismos como parte del patrimonio; se fomenta en el alumno el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, facilitada por vías de aprendizaje "activas e intencionadas" y "constructivas y cooperativas". Si pensamos en la capacidad del museo escolar para presentar los objetos propios de una disciplina específica, sus herramientas, sus signos, favorece al mismo tiempo (ayer como hoy) un aprendizaje llamado *situado*, que no es abstracto sino que está conectado al contexto propio de la disciplina y al contexto social en el que se produce el aprendizaje" (Perotto, Pizzigoni, Treccarichi, 2021: 726).
- con respecto al profesorado: "el redescubrimiento de la práctica museística escolar - que partiendo del redescubrimiento y conocimiento de los objetos didácticos históricos lleva a la creación de nuevos espacios de taller permanente, con un fuerte sesgo interdisciplinar- nos permite disponer de una importante herramienta al servicio de la didáctica cotidiana, capaz de apoyar la inclusión, así como la individualización del aprendizaje, y de actuar como una importante herramienta de aprendizaje. Adquiere una importancia creciente dentro de las actividades ordinarias por su valor como herramienta didáctica alternativa. El museo escolar se convierte realmente en un verdadero entorno de aprendizaje, respondiendo plenamente a todos los aspectos de un entorno de aprendizaje como una configuración didáctica en la que se utilizan contextos auténticos para

la enseñanza; se desarrollan productos auténticos; se utilizan las experiencias del alumnado en las actividades de aprendizaje; las teorías, los contenidos, las competencias de aprender se anclan a las experiencias; se responsabiliza al alumnado de la organización y gestión de las actividades de aprendizaje; se pone a su disposición una amplia gama de recursos (contenidos, tecnologías, apoyos, contextos); se fomenta la capacidad de autoaprendizaje del alumnado; se confía en las capacidades y recursos que posee el alumnado; se le permite trabajar como "profesionales" de un ámbito de conocimiento; se garantiza una supervisión didáctica constante de las actividades; las actividades escolares están conectadas con el mundo real; se aprovechan todas las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los contextos y las tareas auténticas; el aprendizaje se evalúa de forma auténtica" (Ibid.).

- en relación con la comunidad educativa: "los museos escolares tienen un fuerte valor integrador: no sólo hacia el alumnado extranjero sino también en un sentido intergeneracional. El alumnado se convierte en portador de conocimientos hacia sus familias. La creación de un museo escolar en la escuela permite, por tanto, que el alumnado se apropie del patrimonio, lo conozca e interprete, lo valore, transformándose de aprendiz en constructor de cultura. El alumnado se apropia de nuevas herramientas para cuestionar y actuar, no "pierde la memoria" sino que adquiere conciencia, en una perspectiva de participación y corresponsabilidad que caracteriza al ciudadano y su participación activa en la vida cívica y civil" (Ibidem).

Estos tres niveles de impacto -alumnado, profesorado, comunidad educativa- cuando se consideran en su conjunto, dan testimonio de la capacidad del museo escolar y del trabajo sobre el patrimonio para afectar a todo el contexto escolar y tener un impacto en él.

Conclusiones

El museo escolar, cuando se analiza en su condición de instrumento para responder a las teorías del aprendizaje y aplicar las estrategias pedagógicas correspondientes, muestra toda su modernidad. Ya no es simplemente una herramienta del siglo XIX adaptada a las necesidades de ese periodo histórico, sino que se convierte en un verdadero recurso para la escuela de hoy. Un recurso polivalente, capaz de responder a diversas necesidades. Esta respuesta tiene entonces efectos concretos sobre el alumnado, en primer lugar, y sobre la escuela, en general, lo que nos permite decir que el museo escolar puede ser un motor de innovación. No lo es en sí mismo, por el mero hecho de su existencia, sino que se convierte en tal cuando hay una comunidad que lo "interroga", ciertamente extrapolando su significado histórico, pero empujándose a sí misma a utilizarlo como terreno de experimentación didáctica, metodológica, disciplinar y proyectual.

Evidentemente, el museo escolar no es, ni pretendemos presentarlo, como una solución a todos los problemas. Pero sin duda es una herramienta posible a disposición de cada escuela. Lo que hemos sentido es la necesidad de hacer ver una vez más, a través de este artículo, cómo el museo escolar

no debe entenderse como una mera operación de memoria o como la creación de un espacio "bonito" dentro de la escuela sino, por el contrario, como una herramienta científica. Un instrumento, además, totalmente adaptado al contexto actual y capaz de dar respuestas a las necesidades concretas de la escuela de hoy.

Bibliografía

Álvarez, P. (2014). Los museos pedagógicos como espacios didácticos para difundir e interpretar el patrimonio histórico educativo en tiempos difíciles: aproximación y apuntes para el futuro. *Educación Patrimonial*, 6, 89-99.

Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.

Bevilacqua, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle nuove tecnologie. *Scuola Iad*, 4, pp. 23-37.

Bianchi, F., Farello, P. (2010). *Imparare a descrivere. Attività per osservare, ascoltare, confrontare, concettualizzare, definire, comprendere, produrre, esporre*. Trento: Erikson

Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

Brunelli, M. (2018). *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Brunelli, M. (2020). *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.

Brunelli, M. (2022). *Osservare e descrivere gli oggetti. La catalogazione come modalità di conoscenza nel lavoro scolastico*. In Brunelli, M. Pizzigoni, F. D. (edd.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*. Macerata: EUM, in corso di stampa.

Bruner, J. (1966). *The procedd of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci

Cannella, G., Cinganotto, L. et al. (2015). *Lineeguida per l'implementazione delle Aule laboratorio disciplinari*. Firenze: Indire.

- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET Università.
- Castoldi, M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Cesareni, D., Pascucci, M. (2004). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (2009). *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Escolano Benito, A. (2010). Sherlock Holmes goes to school. Ethnohistory of school and educational heritage. *History of Education & Children's Literature*, 5, 2, 17-32.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Granada Publishing.
- Gardner, H. (1994). *Formæ mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Greenstein, L. (2017). *La valutazione formativa*. Torino: UTET Università.
- Jonassen, D. H. (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Ligorio, B. (1994), Community of Learners. *TD Tecnologie Didattiche* 4, vol. 2 (1), 22-35.
- Ligorio, B.M. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.
- Ligorio, B.M., & Hermans, H. (2005). *Identità dialogiche nell'era digitale*. Trento: Erickson.
- Marconato, G. (2013). *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*. Rimini: Guaraldi.
- Montessori, M. (1949). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Novak, J. D. (2001). *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Perotto, D., Pizzigoni, F.D., Treccarichi, F. (2021), *Tra formazione comune e progettualità condivisa: la Rete dei Musei scolastici torinesi*. In Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.). *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*. Macerata: EUM, 717-730.

Pizzigoni, F. D. (2015). Imparare a imparare attraverso il museo scolastico: tracce di nuove potenzialità di uno strumento didattico tardo-ottocentesco. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(3), 142-158.

Pizzigoni, F. D. (2022). Entre la protección del patrimonio y la educación: "construir" el museo escolar con el alumnado. *Cabás*, 27, 1-20.

Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.

Rogers, C. (1997). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.

Scardamalia, M. (2002). Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In Smith B. (ed.). *Liberal Education in a Knowledge Society*. Chicago, IL: Open Court, 67-98.

Varisco, B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.

Varisco, B. M. (2005). *Metodi e pratiche di valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini e Associati.

Viñao Frago, A. (2011). El patrimonio histórico-educativo memoria, nostalgia y estudio. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, 141-148.

Vygotskij, L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza.

Zuccoli, F. (2010). *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie e la didattica*. Parma: Edizioni Junior.