

UNA PROPUESTA DE DISEÑO DE MUSEO ESCOLAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A School Museum Design Proposal for Secondary Education

Toni Bautista Baños*

Institut Escola Baldomer Solà

<https://orcid.org/0009-0005-9221-5889>

Palabras clave

Museo escolar
Enseñanza-aprendizaje
Didáctica del objeto
Competencia informacional
Alfabetización informacional
Comunidad de aprendizaje

Keywords

School Museum
Teaching-learning
Object-based learning
Informational competencies
Information literacy
Learning community

RESUMEN: Se presenta una propuesta de creación de un museo escolar en un centro educativo como recurso permanente para la enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria, que utilice los objetos como base para una educación más crítica aprovechando su carácter transversal, y además, que suponga una oportunidad de aprendizaje constante que involucre toda la comunidad educativa desde el proceso de su creación hasta las tareas de dinamización.

ABSTRACT: A proposal is presented for the creation of a school museum in an educational center as a permanent resource for teaching-learning in secondary education, which uses objects as a basis for a more critical education taking advantage of their transversal nature, and also, which represents an opportunity of constant learning that involves the entire educational community from the process of its creation to the revitalization tasks

INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge de las diferencias observadas entre la formación vinculada al Máster Universitario de Formación del Profesorado (MUFP) de la Universitat de Lleida, en la especialidad de Geografía e Historia, y la realidad observada durante las prácticas en un centro de secundaria, un centro de la ciudad de Barcelona. Mientras que en la universidad trabajamos las posibilidades de la didáctica del objeto (DO) en la educación, en los centros y aulas de secundaria existe una falta de contacto de los discentes con los objetos, y se desperdicia, de este modo, su potencial didáctico. Por otra parte, son numerosos los autores (Coma y Santacana, 2010; Llonch-Molina, 2015; Prats *et al.*, 2019; Trabajo-Rite, 2020) que demuestran

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Toni Bautista Baños. Institut Escola Baldomer Solà – abautis8@xtec.cat – <https://orcid.org/0009-0005-9221-5889>

Cómo citar / How to cite: Bautista Baños, Toni (2024). «Una propuesta de diseño de museo escolar para la Educación Secundaria», *Cabás*, 31, 125-147. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26177>).

Recibido: 28 marzo, 2024; aceptado: 02 mayo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

que, a raíz de las relaciones entre educación, patrimonio, método científico y didáctica, el trabajo educativo a partir del patrimonio, que puede tomar forma de fuentes «objetuales», favorece a lo que en el nuevo currículum de Educación básica (que en dentro del marco de la LOMLOE regula las bases curriculares de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria —ESO—) serían los vectores, competencias y saberes (Decret 175/2022, 2022), tanto vinculados a las ciencias sociales (CCSS) como a otros ámbitos y materias, a la vez que facilita superar la enseñanza memorística tradicional, hacia una más competencial y cooperativa.

Con motivo de esta problemática, se plantea una propuesta de diseño de un museo escolar (ME) como base de una enseñanza-aprendizaje (E-A) que explote las fuentes de información, especialmente las «objetuales», dado que éstas promueven un aprendizaje dialógico vinculado con la consecución de competencias relacionadas con la alfabetización informacional —como por ejemplo, la búsqueda, el cribado y la gestión del alud de información que recibimos en la sociedad actual (ALA, 1998)—, al mismo tiempo que permiten desarrollar el pensamiento histórico y crítico del alumnado en el marco de las comunidades de aprendizaje (Bawden, 2002; Blasco y Durban, 2012; Bruce, 2003; Flecha y Soler, 2013; Gallés-Pascual, 2019; González-Teruel, 2011; López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021; Parisi-Moreno, 2021).

Todo ello bajo el paraguas de las pedagogías críticas que reinterpretan la educación como herramienta de transformación de la sociedad mediante la liberación de las conciencias oprimidas, mientras se oponen a una enseñanza que equipara al alumnado a unos archivadores vacíos que llenarán mediante la memorización —que no la comprensión— de contenidos facilitados, exclusivamente, por el profesorado (Freire, 1970).

De forma paralela, la creación de un ME también puede convertirse en una oportunidad para desplegar actividades de investigación centradas en el análisis de objetos en el contexto de una situación de aprendizaje (SdA) concreta, que permitiría comprobar cómo la DO incide en la capacidad del alumnado para crear sus propias narraciones históricas (Sant *et al.*, 2015). Dicho de otro modo, la existencia de un ME en los centros educativos llevaría a la E-A de las CCSS más allá, y posibilitaría el trabajo cooperativo enfocado en el método científico y en los meta-conceptos de disciplinas como la historia, lo que puede ser de gran utilidad para que el alumnado aprenda a analizar artefactos culturales, pasados y presentes, que, como agentes educadores, resultan muy poderosos en su formación.

Más aún, desde la perspectiva de la DO, el ME puede llegar a ser un recurso único para desarrollar saberes de todas las materias de forma transversal. En este sentido, la Flinders University de Adelaida, Australia, propone una imagen (imagen 1) que muestra de forma evidente la cantidad de posibilidades de los objetos en relación con el proceso de E-A.

Así, pues, el objetivo del presente artículo es aportar una propuesta de creación de ME como posible proyecto de trabajo a desarrollar en el ámbito de la Educación Básica, en concreto en la ESO, si bien podría ser extensible a la Educación Primaria en centros que dispongan ambos niveles educativos.

Imagen 1. Infografía «Objects in teaching and learning wheel», que fue creada para el Museo de Arte de la Universitat Flinders (FUMA) en 2019 como parte de un programa del FUMA que da soporte a un compromiso transversal de las artes visuales con la E-A



Objects in teaching and learning
This graphic was created by Flinders University Museum of Art (FUMA)
<https://www.flinders.edu.au/museum-of-art/object-based-learning-toolkit/obl-higher-education>

Fuente: <https://www.flinders.edu.au/museum-of-art/object-based-learning-toolkit/obl-resources-and-further-reading>

1. MARCO TEÓRICO

La creación de un ME como proceso de sistematización de conocimiento permitiría desarrollar todo el potencial didáctico de los objetos, o sea, favorecer el desarrollo cognitivo (Churches, 2022); el desarrollo del pensamiento histórico (Ponce, 2015; Seixas y Morton, 2013); y, sobre todo, la competencia informacional y la alfabetización crítica (Pahl y Rowsell, 2011), entre otros. De la misma forma, fomentaría la comunidad de aprendizaje de los centros.

1.1. Antecedentes del ME

Aunque lo consideramos innovador, por la limitación de ejemplos en las instituciones educativas actuales (salvo algunas excepciones, como el Museo del IES San Isidro de Madrid —s.f.— o el IES Isabel la Católica de Madrid —Martínez y Masip, 2023—), la educación patrimonial y el ME se basan en unas prácticas y en unas relaciones museo-escuela que vienen de lejos (Llonch-Molina, 2015).

Parisi-Moreno (2021) nos explica que tenemos constancia de la potencialidad didáctica de los objetos desde el siglo XVIII, lo que sitúa el origen del ME en torno a los trabajos de Rousseau o Pestalozzi, que apostaban por un aprendizaje a partir de la experiencia sensorial a través de los objetos. La misma autora, también señala que las teorías del XVIII darán paso a las «leçons de choses» de la pedagoga Pape-Carpantier durante la segunda mitad del siglo XIX. En este sentido, habría que reivindicar la tradición del uso de museos escolares en España durante el siglo XIX. Un claro ejemplo lo podemos encontrar en las cajas de objetos que proponen Pablo Montesino o Julián López Catalán en el siglo XIX y de la amplia difusión en España de las «leçons de choses» (Gómez, 1997; Melcón, 2000).

Por otro lado, también encontramos antecedentes en otros lugares como Gran Bretaña, donde hay constancia de los ME desde el siglo XIX (Cornish *et al.*, 2021). En las Islas Británicas, la idea de ME se relaciona con el Object-based Learning (OBL), y fue promocionada por políticos y teóricos de la educación entre 1880 y 1914, cuando se incentivó en las escuelas el desarrollo de colecciones de artefactos y objetos naturales destinados a la enseñanza de historia y geografía. Los alumnos, bajo la dirección del profesor, solían etiquetar objetos que se mostraban en el aula de forma abierta o en gabinetes de cristal. Las colecciones escolares se nutrían de objetos de orígenes diversos, como, por ejemplo, lo que recogían alumnos y profesores durante las sesiones de estudio en la naturaleza; también de la compra a proveedores especializados; o mediante la solicitud de muestras de empresas comerciales y museos públicos. Cabe destacar que el uso didáctico de los objetos encontró continuidad en trabajos posteriores de docentes como Decroly o Montessori.

Así pues, se trataba de un movimiento internacional especialmente importante en Estados Unidos y Gran Bretaña, con ramificaciones en otros países como España, Francia o Italia, a pesar de que, durante el segundo tercio del siglo XX, entró en decadencia y las colecciones de los ME se dispersaron (Cornish *et al.*, 2021).

1.2. ME y educación patrimonial

Recuperar el ME supondría poner en valor los objetos en sí, que gracias a la DO pueden llegar a ser piezas educativas de primer orden en el proceso de E-A. Cabe destacar, que los objetos que pasarán a conformar el ME se convertirán, automáticamente, en patrimonio de la escuela, y conviene recordar que dentro del ME cabe cualquier objeto que pueda ser útil con una finalidad educativa.

La educación patrimonial como campo de investigación toma impulso a finales de los años noventa del siglo XX, promocionando el patrimonio dentro del ámbito escolar, según Trabajo-Rite (2020), y llega hasta los nuestros días como un ámbito que sigue despertando un gran interés dentro de la comunidad educativa (Prats *et al.*, 2019). Llonch-Molina (2015) dice que la educación patrimonial es el resultado de unir dos conceptos complementarios, pero complejos (educación y patrimonio). El binomio tiene múltiples conexiones, pero necesita un punto de encuentro en el que sea posible explotarlo didácticamente. Los contextos en los que ambos conceptos pueden coincidir van desde el ámbito formal —contextos en espacios educativos reglados—, pasando por el no formal —acciones educativas fuera de espacios educativos reglados—, hasta llegar al informal —acciones en contextos no reglados, que, sin tener intención educativa, educan— (Llonch-Molina, 2015).

Un ME puede entenderse, pues, como un espacio educativo reglado en el que el patrimonio despliega todo su potencial didáctico, en el que parte de los objetos que lo conforman tienen connotaciones patrimoniales en tanto que restos del pasado o artefactos cotidianos representativos de identidades colectivas (Pahl y Rowsen, 2011). El ME aporta un contexto perfecto para el encuentro de los dos conceptos, ya que

permite, por un lado, la aproximación a la comprensión de las fuentes materiales para trabajar la identidad y los vínculos conectando pasado y presente a través de las emociones (Santacana y Martínez, 2018; Trabajo-Rite, 2020); y por otro, la promoción del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, puesto que es un espacio que relaciona disciplinas como la geografía, el arte, la historia, la biología o la lengua (Llonch-Molina, 2015). Es más, la educación patrimonial, y por extensión el ME, fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior e inferior (HOTS y LOTS) —ordenar, memorizar, entender, aplicar, analizar, evaluar, crear (Churches, 2022)—.

1.3. El ME: alfabetización y didáctica

1.3.1. Alfabetización informacional (AI) y competencia informacional (CI)

Ante todo, para simplificar, los términos AI y CI se utilizarán indistintamente, aunque son dos conceptos diferenciados en los estudios que profundizan en la cuestión (Bawden, 2002; Blasco y Durban, 2012; Bruce, 2003; González-Teruel, 2011; Parisi-Moreno, 2021). Sin embargo, también debe aclararse que la traducción en inglés de CI es «information literacy», y al mismo tiempo, el término «literacy» significa alfabetización, en consecuencia, CI y AI comparten la misma palabra polisémica en inglés.

Por otro lado, encontramos más adecuado para la propuesta de ME el concepto de alfabetización, dado que la eficiencia didáctica del ME se basa en el poder alfabetizador de los objetos que lo conforman, a la vez que queremos alejarnos de la carga ideológica neoliberal que contienen las palabras «competencias» y «competencial», aunque, según Parisi-Moreno (2021, p. 17-18), «la American Library Association» (ALA) clasifica la CI — «Information literacy»— como una forma de alfabetización superior».

En definitiva, no queremos perder de vista que «competencial» es un término primordial en la educación de hoy en día, que ha resultado útil cuando se lee desde procesos alfabetizadores críticos (Freire, 1970), para sobrepasar el aprendizaje memorístico tradicional que no supera la contradicción «educador-educando», expresión del filósofo y antropólogo suizo Pierre Furter, recogida y desarrollada por Paulo Freire (1969, p. 16-17) que incide en la necesidad de romper la unilateralidad de la relación docente-discente.

El «Chartered Institute of Library and Information Professionals» del Reino Unido (CILIP), define la AI como «la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad» (Coonan *et al.*, 2020, p. 2). La AI incluye un conjunto de habilidades y capacidades que todas las personas necesitamos para desarrollar tareas relacionadas con la información —descubirla, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla—. Además, el CILIP también defiende que la AI hace referencia a la aplicación de las competencias necesarias para utilizar la información de forma adecuada e interpretarla con sensatez, a la vez que incluye el pensamiento crítico y la conciencia crítica, así como la comprensión de los aspectos, tanto éticos como políticos, relacionados con el uso de la información (Coonan *et al.*, 2020). La AI, pues, resulta vital en el contexto actual, en consecuencia, es una de las habilidades que debería haberse alcanzado con solvencia al terminar la secundaria para ser capaz de confrontar la realidad de la sociedad actual, ya que:

Information literacy is a survival skill in the Information Age. Instead of drowning in the abundance of information that floods their lives, information literate people know how to find, evaluate, and use information effectively to solve a particular problem or make a decision. (ALA, 1998, Opportunities to Develop Information Literacy)

Más aún:

La alfabetización informacional permite que las personas adquieran y desarrollen su comprensión del mundo que les rodea; que lleguen a conocer puntos de vista informados; que, cuando sea apropiado, desafíen con credibilidad y de manera informada las suposiciones y las ortodoxias (incluyendo la propia), e incluso la autoridad; que reconozcan los sesgos y la desinformación; y que, de ese modo, sean ciudadanos y ciudadanas comprometidos [...] ayuda a abordar la exclusión social, al proporcionarles a los grupos desfavorecidos o marginalizados los medios para que le den sentido al mundo que les rodea y participen en la sociedad. (Coonan *et al.*, 2020, p. 2)

Sin embargo, la CI no aparece de forma explícita en el marco legal vigente en Cataluña (Decreto 175/2022), pero sí implícita a través de la AI, ya que es una competencia transversal que implica muchos de los ámbitos y materias, especialmente CCSS, Lengua y Tecnología (Blasco y Durban, 2012). Es decir, creemos que la CI debería convertirse en una prioridad en todos los centros educativos, y consecuentemente, debería quedar explicitada en las leyes educativas, también, porque se trata de una competencia transversal que posibilita la autogestión de la formación y fomenta la autonomía del alumnado, tal y como sostiene Bruce (2003) cuando dice:

La alfabetización informacional es una habilidad genérica muy importante que permite a las personas afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación. También les permite responsabilizarse de su propia formación y aprendizaje a lo largo de la vida en las áreas de su interés personal o profesional. (p. 289)

En conclusión, la alfabetización crítica y la consecución de las competencias informacionales fundamentan la propuesta de ME como reto educativo innovador y posibilitan romper la unilateralidad tradicional de la relación «educador-educando» asociada a la concepción «bancaria» de la educación que, como dice Freire (1970, p. 76), considera a los alumnos recipientes vacíos que se convierten en meros depósitos de lo que el docente narra, sin tener en cuenta que la crítica a la hora de adquirir nuevos conocimientos debería ser uno de los principales motores de un proceso de E-A satisfactorio y transformador (Freire, 1970).

1.3.2. Pedagogías críticas

Como hemos visto, la AI es una de las piedras angulares, didácticamente hablando, del ME, sin embargo, si no es crítica no tiene razón de ser. La alfabetización crítica surge a partir de un corpus teórico diverso, que mezcla distintas teorías sociales, filosóficas, filológicas y pedagógicas, que van desde la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt —Horkheimer, Harbemas, Adorno...—, pasando por los estudios culturales y políticos del postmodernismo, los estudios lingüísticos y literarios de Halliday y Bajtín, el Postestructuralismo, los nuevos estudios de literacidad, el análisis crítico del discurso y finalmente las pedagogías críticas (Cassany y Castellà, 2010).

De entre todas, la «criticidad» de la Escuela de Frankfurt sirve de puntal para la pedagogía crítica del pedagogo brasileño Paulo Freire, y se define a partir de una «actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales [injustas], aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva», según Cassany y Castellà (2010, p. 357). El brasileño, en base a esta idea, aplicó el concepto de «criticidad» a la alfabetización, ya que consideraba que los analfabetos eran víctimas de su condición de clase, en definitiva, «que la escuela es una institución creada por determinados grupos sociales para reproducir

el *status quo* (la pedagogía de la opresión) y que el acceso a la literacidad puede ser una herramienta importante de liberación y de empoderamiento» (Cassany y Castellano, 2010, p. 358). Para Freire (1969) la educación es política y debe perseguir la concienciación de la sociedad para transformarla a favor de los oprimidos del mundo.

Es decir, educar es concienciar, es pasar de objeto a sujeto, es alfabetizar, pero la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida, consecuentemente, cuando se alfabetiza, el analfabeto gana algo más que un modo de expresión, vista de este modo, la alfabetización —o concienciación— se convierte en un proceso de liberación de su conciencia que le permitirá situarse como sujeto, tanto de su historia como de la Historia (Freire, 1969, p. 14). Freire ya apuntaba que el gran defecto de la educación primaria y secundaria es que busca domesticar al discente manipulándolo y etiqueta esta concepción de la alfabetización como «concepción ingenua» (p. 12); por el contrario, propone una «concepción crítica del analfabetismo» (p. 12) basada en la idea de que el analfabetismo es un producto que refleja la estructura de una sociedad.

Esta concepción crítica de la alfabetización, cuya última finalidad es concienciar, propone trabajar a partir de elementos textuales propios para facilitar el proceso. Freire consigue resultados impresionantes trabajando con textos directamente relacionados con los discentes, «en menos de 45 días un iletrado aprendía a decir y escribir su propia palabra. Alcanzaba ser dueño de su propia voz» (Freire, 1969, p. 10). Y es que la pedagogía de Freire se preocupa principalmente de que las personas encuentren su voz, al margen de manipulaciones, pero al mismo tiempo consigue unos resultados didácticos espectaculares, ya que convierte el proceso de E-A en algo significativo para el alumno y el docente. Así pues, según la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), sería verdaderamente positivo, pedagógica y socialmente hablando, romper con los textos diseñados para la labor educativa, tan influidos por el poder.

1.3.3. Critical Literacy i Artifactual Critical Literacy (ACL)

La ACL bebe directamente de la «Critical Literacy», ambas relacionadas directamente con las teorías de Freire. La «Critical Literacy» propone trabajar, con una mirada crítica, la alfabetización a partir de textos provenientes de entornos propios —familia, hogar, comunidad, etc.—, que tengan sentido dentro de la trayectoria vital del alumnado, y posibiliten una interrogación que abra nuevos espacios en donde el alumnado se apoye, tanto en sus conocimientos como en el capital cultural propio (Pahl y Rowsell, 2011, p. 132-133).

La ACL va un paso más allá, ya que no sólo supone una ruptura con los textos educativos, sino que propone una alfabetización más allá de los textos. La ACL es una propuesta de Pahl y Rowsell (2011) enmarcada dentro de las pedagogías críticas que se basa en la idea de que los relatos asociados a los artefactos, cuando son propios, no están mediatizados por el poder, como, según ellas, sí lo están los libros de texto. Relatos que, consecuentemente, se convierten en una herramienta poderosa en el ámbito de la educación con vocación liberadora. Según Pahl y Rowsell (2011), la lectura de objetos relacionados emocionalmente con la persona que los lee, sumado al trabajo a partir de los relatos que se extraen de ellos, empodera, por un lado, permite leer y crear narraciones antes de conocer la lecto-escritura, por otro, revitaliza las identidades propias de grupos que normalmente están menospreciados, marginados y discriminados —migrantes, de etnia gitana, del colectivo LGTBI+, mujeres, etc.—.

Las autoras aseguran que los objetos pueden leerse materialmente; por ejemplo, una prenda familiar cosida manualmente hace generaciones puede entenderse en relación con una tradición de textiles en casa (Pahl y Rowsell, 2011, p. 133). Por tanto, la ACL facilita a estudiantes y profesores tanto la creación de significados simbólicos a partir de la materialidad de los objetos como la introducción de objetos en contextos

educativos, potenciando su papel alfabetizador. La ACL es, pues, un recurso que puede materializar la alfabetización y visibilizar historias que enlazan con los artefactos (Hurdley, 2006), que a su vez se pueden utilizar para generar nuevos espacios y para provocar historias en entornos escolares y comunitarios que se conviertan en empoderadoras:

we have listened to students talk about their artifacts. The process of listening creates new spaces for literacy learning. Artifacts give power to meaning makers. They can lever power for learners, particularly learners who feel at the margins of formal schooling. (Pahl i Rowsen, 2011, p. 134)

En conclusión, si se quiere fomentar la CI/AI críticas, debe reconocerse como una competencia de primer orden, y en consecuencia, los artefactos deberían tener la misma categoría, como mínimo, que los textos dentro del ámbito escolar. La ACL dota de poder a los objetos de cada día, a la vez que posibilita la creación de discursos alternativos a los oficiales (Parisi-Moreno y Llonch-Molina, 2020, p. 3).

1.3.4. Object-based Learning (OBL) o didáctica del objeto (DO)

Un objeto es cualquier producto material, cultural o natural, que ha sido fabricado por el ser humano o creado por la naturaleza. Sin embargo, el artefacto implica que la factura es humana, necesariamente. El OBL o DO (Durbin *et al.*, 1990; Paris, 2002; Santacana y Llonch-Molina, 2012) es una teoría que trata objetos y artefactos sin hacer distinciones, que despliegan todo el potencial didáctico de que disponen cuando son tratados como fuentes de información (Llonch-Molina *et al.*, 2023).

La ACL pone en valor las posibilidades alfabetizadoras de los objetos cotidianos (Llonch-Molina *et al.*, 2023), que según Pahl y Rowsell (2011) están menos mediatizados por el poder, pero limita la tipología de objeto poseedor de ese potencial. El OBL, por el contrario, ve potencial didáctico en cualquier tipo de objeto, no sólo en los artefactos o en los objetos cotidianos, y los trata como fuente de información, para que se conviertan en un «recurso educativo habitual utilizado por aquellos que defienden un aprendizaje intuitivo y en el que la aprehensión del objeto es en primer lugar sensorial» (Falguera *et al.*, 2021, p. 2), ya que los objetos «proporcionan conexiones entre el conocimiento sensorial y el conocimiento abstracto y entre el mundo individual y el mundo social» (Ostwald, citado por Badilla y Chacón, 2004, p. 7), lo que les convierte en elementos clave para desarrollar el pensamiento. En este sentido, cabe destacar que esta teoría se ha visto reforzada por la creación de métodos destinados a analizar los objetos, como la DO de Santacana y Llonch (2012), que trata de desarrollar la CI a partir de la lectura de los objetos (Falguera *et al.*, 2021, p. 2).

Es más, la OBL, propuesta por París (2002), se vincula «a la idea de los museos como grandes contenedores de objetos de distintas latitudes y períodos históricos, sin olvidar el carácter de los objetos como fuentes primarias» (Falguera *et al.*, 2021, p. 2). Es decir, los museos son lugares que tienen como razón de ser los objetos, toda su actividad gira en torno a la catalogación, restauración, conservación, investigación y exposición de los objetos que contienen, que son considerados fuentes primarias de información con todo lo que esto supone.

1.3.5. Primary Source Literacy

Según Llonch-Molina *et al.* (2023), la DO resulta especialmente interesante desde la didáctica de la historia, y especialmente por el desarrollo de las competencias ligadas al pensamiento histórico (Ponce, 2015; Seixas y Morton, 2013), ya que los objetos no dejan de ser fuentes primarias, es decir, fuentes de

información de primera mano, sin intermediarios, lo que provoca que aquellos que defienden un E-A de la historia que vaya más allá de la simple memorización de información —muchas veces manipulada con finalidad política— apuesten tanto por el trabajo crítico a partir de fuentes escritas, orales, o de cualquier otro tipo, como por el OBL (Llonch-Molina *et al.*, 2023).

Los mismos autores defienden que todo el trabajo de alfabetización de los objetos adquiere nuevas dimensiones cuando tratamos con fuentes primarias de épocas pasadas, y destacan que «L'Association of College and Research Libraries' Rare Book and Manuscript Section» conjuntamente con la «Society of American Archivists» (ACRL RBMS-SAA) definen la alfabetización hacia las fuentes primarias como «the combination of knowledge, skills, and abilities necessary to effectively find, interpret, evaluate, and ethically use primary sources within specific disciplinary contexts, in order to create new knowledge or to revise existing understandings» (ACRL RBMS-SAA, 2017, p.1-2). Más aún, según las mismas asociaciones, la Primary Source Literacy es un recurso idóneo para alfabetizar informacionalmente:

Primary sources provide compelling, direct evidence of human activity. Users who encounter primary sources gain a unique perspective on the subject they are studying, and an opportunity to learn firsthand how primary sources are used for original research. As users learn to successfully engage with primary sources, they also gain important skills that help them navigate the use of other information sources, and further develop their critical thinking skills. Primary sources can also be challenging to those who use them. The formats of primary sources may be unique and unfamiliar. They require critical analysis due to their creators' intents and biases; the variety of contexts in which they have been created, preserved, and made accessible; and the gaps, absences, and silences that may exist in the materials. (ACRL RBMS-SAA. 2017, p. 1)

1.3.6. Museum Literacy (ML) y Museum-Based Learning (MBL)

Según Parisi-Moreno (2021), «la ML entronca con ideas de la ACL y del OBL, en la medida en que ponga de manifiesto el poder alfabetizador de los objetos para los visitantes del museo.» (p. 34). La ML es una teoría que ve como una necesidad que la gente que visita un museo esté alfabetizada en relación a la actividad que desarrolla la institución museística, ya que «el visitante alfabetizado museísticamente está empoderado» (Stapp, citado por Parisi-Moreno y Llonch-Molina, 2020, p.3). Así, la ML empodera, ya que implica saber leer los objetos, conocer cómo se almacenan, cómo se exponen y cómo se difunden. En conclusión, implica conocer el funcionamiento de la institución museística integralmente para acceder plenamente al conocimiento que contienen los objetos y despliega el OBL.

Por otra parte, Parisi-Moreno (2021) explica que la ML ha dado lugar a una *Museum Critical Literacy*, que va más allá de saber leer las exposiciones y objetos que contienen los museos, y busca un análisis crítico de los discursos expositivos, museísticos y museográficos que posibilite al visitante el aprovechamiento del potencial didáctico del museo en toda su dimensión.

De la ML surge la MBL, que defiende que a partir de los museos, y de los objetos que contienen, se puede conocer la identidad cultural de uno mismo, mediante un aprendizaje cognitivo, a la vez que afectivo, dado que pone el foco en los sentimientos de los estudiantes más que sobre los objetos (Lord, como se cita en Parisi-Moreno y Llonch-Molina, 2020, p. 4). Por tal causa, la MBL puede convertirse en una experiencia transformadora, en la que «los alumnos transforman sus opiniones, actitudes o valoraciones iniciales tras ver las evidencias (objetos) que constituyen la historia que cuenta el museo» (Parisi-Moreno, 2021, p. 35).

1.4. El ME: las comunidades de aprendizaje y la relación Decreto-ME

1.4.1. Las comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es un modelo de centro en el que un grupo de personas comparten un interés común por aprender mediante la colaboración y el intercambio de conocimientos, experiencias y recursos hacia el proceso de E-A, cuestiones que sintonizan claramente con el ME.

Las comunidades de aprendizaje en Cataluña forman parte del programa de innovación del Departamento de Educación y es un proyecto basado en actuaciones educativas de éxito como el aprendizaje dialógico o los grupos interactivos, entre otros (Flecha y Soler, 2013; Gallés-Pascual, 2019; López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021). El sociólogo Ramón Flecha, uno de los máximos referentes de las comunidades de aprendizaje, contribuyó a la creación de la primera en Cataluña, que data del año 1978, la cual surgió gracias a las luchas e inquietudes por acceder a la educación del vecindario de La Verneda, que, gracias al voluntariado, logró organizar lo que hoy en día es la exitosa comunidad de aprendizaje de la escuela de adultos de La Verneda-San Martí (Sánchez Aroca, 1999).

Las comunidades de aprendizaje defienden, a partir de la teorización de Vygotsky (1978), que el E-A sólo pone en marcha procesos de desarrollo cuando el alumnado interactúa y colabora con sus iguales y con gente de su entorno, sin limitar la enseñanza a lo que ofrecen los expertos. Esta comunidad está formada por lo que consideramos el público objetivo del ME: el alumnado, el profesorado, las familias u otros miembros del entorno escolar. Al igual que el ME, la comunidad de aprendizaje les une para profundizar en un tema específico y fomentar el diálogo y la reflexión conjunta, ya que debe recordarse que, como defiende Freire (1969; 1970) —otro de los precursores de las comunidades de aprendizaje—, si se quiere alcanzar una educación liberadora debe romperse con la jerarquización y unidireccionalidad de la educación tradicional. Al fin y al cabo, una de las finalidades de las comunidades de aprendizaje es crear un entorno en el que el E-A se convierta en dialógico, cooperativo, inclusivo y consciente, en el que, se tenga la posibilidad de contribuir y aprender desde la propia experiencia, poniendo las interrelaciones en el centro.

En definitiva, creemos que tanto el ME como las comunidades de aprendizaje pueden promover conjuntamente la transformación de la organización escolar en beneficio de la comunidad mediante la participación activa de los miembros para conseguir un conocimiento más profundo y crítico a través de las actuaciones de éxito (Flecha *et al.*, 2003). Además, la dinamización del ME es un marco idóneo para la implementación de estas actuaciones: formación de familiares, biblioteca tutorizada por el alumnado, grupos interactivos, participación educativa de la comunidad, tertulias dialógicas, trabajo del bienestar emocional a través del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, etc. (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021; Flecha, y Soler, 2013; Flecha *et al.*, 2003; Gallés-Pascual, 2019).

1.4.2. El ME y el nuevo Decreto

Según el Decreto 175/2022, en Secundaria, se trabajan diferentes ámbitos de conocimiento: el matemático, el científico-tecnológico, el lingüístico, el social y cívico, el artístico y el corporal. A partir del ME, adquirimos saberes de estos ámbitos dependiendo del contenido de las exposiciones y actividades propuestas. Por ejemplo, si el ME contiene objetos relacionados con la historia local, pueden trabajarse saberes históricos, sociales y cívicos; si se trata de un museo más enfocado al arte, pueden trabajarse saberes artísticos, estéticos e históricos; si se trata de un museo científico, pueden trabajarse saberes científicos y tecnológicos, etc. Sin embargo, uno de los puntos fuertes del ME cuyo diseño proponemos es la heterogeneidad de los objetos que albergaría, en consecuencia, el ME permitiría trabajar saberes y

competencias de la mayor parte de las materias del currículo y conectarlos transversalmente mediante la AI.

En conclusión, el ME puede ser un recurso muy valioso para enriquecer diferentes aspectos del currículum, al tiempo que el alumnado se identifica con su entorno y su comunidad. El ME no sólo permite trabajar saberes, sino que también ofrece una oportunidad para desplegar el resto de aspectos relevantes del decreto, tanto vectoriales como competenciales y relacionarlos dentro del contexto del alumnado.

2. PROPUESTA DE ME EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ante todo, conviene destacar que la creación de un ME no tiene sentido como proyecto impuesto por el centro, sino que debe surgir de un amplio consenso de la comunidad educativa, y convertirse en el resultado de una acción educativa a partir de un proyecto que lleve a cabo el alumnado dentro de lo que plantea la ML y la MBL, para desarrollar competencias de muchos ámbitos diferentes y generar aprendizajes que contribuyan, entre otros, a la AI.

La propuesta consta de 3 fases —una de acumulación/selección, una segunda de registro/conservación, más una final de exposición/dinamización— y se desarrolla a partir de un proyecto distribuido entre los tres trimestres de un curso. Se podría plantear como un proyecto transversal en el que todo el alumnado de secundaria podría participar, ya que en la propuesta se movilizan aspectos sustanciales del currículo, tanto en lo que se refiere a los saberes y competencias —claves o específicas— como a los vectores y principios pedagógicos de los que deriva su acción didáctica.

Por último, dada la relevancia del aspecto del bienestar emocional en educación básica, y muy especialmente entre adolescentes, y que se articula en forma de uno de los vectores del currículo, se propone trabajarlo de manera particular a partir de la dinamización del ME, una dinamización que irá ligada, también, a desarrollar una comunidad de aprendizaje. La propuesta de ME se basa en los trabajos de investigación en torno a los ME del grupo MiBE del ICE de la Universidad de Lleida (www.mibe.udl.cat), dado que, por un lado, suponen una exhaustiva sistematización de los pasos a seguir a la hora de afrontar el reto de crear un ME, y, por otro, realizan una enriquecedora aportación de herramientas imprescindibles —diferentes tipos de fichas de registros, criterios de catalogación, métodos de marcajes, sistemas de gestión de bases de datos, etc.— para facilitar la puesta en marcha de un ME en cualquier centro educativo interesado en esta innovadora metodología de E-A (Llonch-Molina *et al.*, 2020).

Finalmente, como sucede con las bibliotecas escolares, el docente o equipo docente encargado de dirigir la creación del ME, debería disponer de formación específica e, incluso, disponer de horas de dedicación docente que le permitan velar por el correcto desarrollo del proyecto, en la línea de lo que sucede con la figura del maestro bibliotecario, en el caso de las bibliotecas escolares (Selfa *et al.*, 2022).

2.1. Fase 0: definición de los espacios del ME

El primer paso es definir el espacio donde se ubicará el ME. Por ejemplo, podría ser un antiguo gimnasio que se quiere remodelar, un aula en desuso o pasillos o recibidores o descansillos suficientemente grandes para alojar espacios de almacenaje y de exposición.

Por lo tanto, el ME no tiene por qué estar acotado a una sala o un único espacio (Llonch-Molina *et al.*, 2020). Es decir, todas las aulas del centro son espacios susceptibles de almacenar o exponer los

artefactos, potencialmente, puesto que más que un espacio, el ME es un método para sistematizar los objetos de la escuela con el fin de extraer todo su potencial didáctico. De hecho, si el ME funciona es posible que, en poco tiempo, no sea suficiente con una sala, por grande que sea.

2.2. Fase 1: acumulación y selección

Para poner en marcha un ME, el primer paso es empezar por acumular objetos, tanto de la escuela como del entorno del centro. El museo escolar puede contemplar tantas colecciones como se crean oportunas según los intereses y necesidades de cada centro. El alumnado y profesorado que coordina el proyecto serán los responsables de agrupar y conseguir los objetos que tengan cualquier tipo de significado o singularidad. Por tanto, realizar un inventario sería una de las primeras acciones a llevar a cabo. Otra posibilidad, si fuera necesario, es adquirir objetos a través de compra o donaciones por parte de la comunidad educativa, así como de organizaciones o instituciones externas a la escuela.

En esta primera fase, también es importante establecer unos criterios de selección hacia la elección de los objetos que formarán parte de la colección para decidir cuáles son los más adecuados para su exhibición y cuáles deben reservarse o descartarse, cosa que permitirá localizar aquellos más valiosos, didácticamente hablando. Dicho de otro modo, la selección de objetos debe basarse en criterios claros y coherentes, como, por ejemplo:

- el valor educativo.
- el valor histórico.
- el valor científico.
- el valor tecnológico.
- la relevancia para el alumnado.
- la singularidad.
- la antigüedad.
- etc.

Esta fase es una oportunidad para que el alumnado haga suyo el ME mediante la recopilación y organización de los objetos, y así, en primer lugar, desarrollar el cuidado del patrimonio; en segundo lugar, adquirir competencias relacionadas con la búsqueda de información y la gestión de proyectos, y finalmente, desarrollar un sentido de pertenencia hacia su propia historia en consonancia con las tesis defendidas por la ACL (Pahl y Rowsell, 2011).

Como hemos dicho, la fase 1 pivota en torno al inventario, lo que supone una oportunidad para desarrollar competencias de diferentes ámbitos como el matemático-científico-tecnológico, ya que el proceso obligará al alumnado a utilizar habilidades matemáticas; o como el de sociales, ya que se puede desarrollar un proyecto para evaluar el valor patrimonial de los objetos candidatos a formar parte del ME; o el ámbito lingüístico (catalán, inglés, castellano, latín), que puede ocuparse del primer etiquetado de los objetos en diferentes idiomas; o el artístico (música, artes plásticas), que puede centrarse en la creación de contenedores para almacenar los objetos, por poner algunos ejemplos. En cuanto al almacenamiento y registro se recomienda seguir los criterios propuestos por Llonch-Molina *et al.* (2020).

2.3. Fase 2: registro, catalogación, clasificación y conservación

La segunda fase consiste en registrar cada objeto de la colección y organizar el archivo documental. Aquí es importante describir las características de los objetos, así como su composición, procedencia o historia. También es importante establecer protocolos para la adecuada conservación de los objetos, con el fin de asegurar su preservación a largo plazo. Además, deben definirse los recursos que se utilizarán para la documentación, como fichas con fotografías, vídeos o grabaciones de voces. Nosotros proponemos como base el trabajo de Llonch-Molina *et al.* (2020), que aporta herramientas como las fichas de registro (imagen 2).

Imagen 2. Ficha de registro para la catalogación de objetos de ME

| | | | | |
|-----------|--------------------------------|-------------------|-------------|---------------|
| * Imatge | * Registre: | * Núm. Inventari: | * CDU: | * Topogràfic: |
| | * Format: | | | |
| | * Nom objecte: | | | |
| | * Fabricant: | | | |
| Imatge | * Lloc fabricació: | | Cronologia: | |
| | * Descriptors: | | | |
| Imatge | * Característiques: | | | |
| | Mides: | | | |
| | Estat conservació: | | | |
| Imatge | Ingrés | Forma: | | |
| | | Font: | | |
| | | Data: | | |
| | Recursos i enllaços d'interès: | | | |
| Exemplars | | | | |
| Núm.: | | Estat: | | |

Fuente: Llonch-Molina *et al.* (2020), p. 10.

Esta fase implica a los alumnos en el proceso de documentación, y les permite aprender a investigar y documentar adecuadamente, desarrollando competencias relacionadas con la información, la comunicación y el cuidado del patrimonio. Consecuentemente, la catalogación es una oportunidad para que el alumnado desarrolle la competencia digital, habilidades relacionadas con las TIC, las lenguas, las CS o la AI.

En cuanto a la catalogación se puede utilizar cualquier procesador de texto, pero a medida que el ME crece debe controlarse de algún modo más efectivo. Por ejemplo, se podría utilizar un sistema de gestión de bases de datos cualquier —LibreOffice Base, Microsoft Acces...—, aunque sería ideal disponer de una plataforma en red como la que utilizan las bibliotecas escolares —el ePèrgam—, con el fin de compartir conocimientos y recursos con diferentes ME (Llonch-Molina, *et al.*, 2020; Parisi-Moreno, 2021).

Por otra parte, la clasificación de los objetos del ME es una tarea vital en relación con su gestión y utilización posterior. Una vez catalogados los objetos es importante que se clasifiquen —según temas, épocas, funciones, materiales, etc.— con el fin de facilitar su localización y uso didáctico, ya que es clave a la hora de establecer conexiones entre diferentes ámbitos curriculares, competencias y habilidades, de modo que se pueda utilizar el ME como recurso didáctico transversal. Por ejemplo, si disponemos de una colección de mapas antiguos, podría servirnos para trabajar, a la vez, la historia, la geografía y el dibujo técnico, y al mismo tiempo, para desarrollar habilidades como la lectura de mapas o la interpretación de simbología. Si la colección fuera de planchas de diferentes épocas, podríamos trabajar temas vinculados con la perspectiva de género, la higiene y la asepsia, la tecnología de materiales, el desarrollo de la industria siderúrgica, etc. A modo de ejemplo de posibles clasificaciones proponemos las siguientes:

- Clasificación por materias: agrupar los objetos según la materia, como las ciencias naturales o sociales, la tecnología, el arte, la música, el deporte, etc.
- Clasificación por épocas: agrupar los objetos según su datación, como edad media, época moderna, época contemporánea, siglo XIX, guerra civil, etc.
- Clasificación por materiales: agrupar los objetos según cuyo material están hechos, como madera, metal, cerámica, vidrio, plástico, etc.
- Clasificación por procedencia: agrupar los objetos según su procedencia, tales como localidad, región, país, continente, escolar, familiar, etc.
- Clasificación por tipos de objeto: agrupar los objetos según su tipología, como herramientas, juguetes, muebles, ropa, documentos, etc.

Cada sistema de clasificación tiene sus ventajas y desventajas, y su elección depende de los objetivos específicos del ME y de los objetos recopilados. Una combinación de varios sistemas puede ser la mejor opción para un ME heterogéneo.

Por último, la conservación del material del ME es tarea fundamental para asegurar que los objetos y documentos se mantengan en buen estado a lo largo del tiempo y puedan ser disfrutados correctamente. Se pueden copiar estrategias de conservación de museos convencionales, en la medida de lo posible, como por ejemplo:

- Manipulación adecuada: manipular los objetos con cuidado para evitar roturas, rayaduras o deformaciones —tecnológico, artístico—.
- Almacenamiento adecuado: almacenar los objetos en un lugar seco, ventilado y protegido de la luz solar directa, polvo e insectos. Es recomendable utilizar cajas o estanterías adecuadas para el tipo de material que se quiera conservar —ámbitos artístico y científico-tecnológico—.

- Control de la temperatura y la humedad: en cuanto a la conservación del material sensible, la temperatura y la humedad son factores a tener en cuenta. Ambos deben mantenerse relativamente constantes, ya que las oscilaciones extremas pueden causar daños a materiales sensibles. Diferentes ámbitos pueden proporcionar soluciones imaginativas al alcance del alumnado y del presupuesto escolar, si fuera necesario, ya que el ME no siempre contiene este tipo de objetos —científico-tecnológico, matemático—.
- Limpieza adecuada: es importante mantener los objetos limpios para evitar la acumulación de polvo y suciedad que pueda causar daños. Hay que limpiar cuidadosamente los objetos, utilizando herramientas y productos adecuados para cada tipo de material —tecnológico—.
- Control de la luz: la luz solar directa y la luz artificial pueden causar decoloración y deterioro en el material. Es importante controlar la intensidad y duración de la luz que incide sobre los objetos, y utilizar filtros o cortinas para protegerlos de la luz solar directa —naturales, científico-tecnológico, matemático—.
- Seguridad: una comisión de seguridad organizada por el alumnado en el marco del proyecto transversal, puede encargarse de la protección del ME, en caso de que se considerase necesario, para desarrollar conciencia cívica y sensibilización hacia el patrimonio, asumiendo responsabilidades —emprendimiento, valores cívicos y éticos—.

2.4. Fase 3: exposición y dinamización

La finalidad de un ME es eminentemente didáctica y no debe limitarse a acumular y catalogar objetos, hay que movilizarlos, deben ir saliendo de su espacio de almacenamiento. En la tercera fase debe prepararse la exposición y una buena dinamización para poder extraer todo el potencial didáctico de que dispone el ME. Tan importante es definir adecuadamente las actividades que se realizarán para la dinamización del museo como el papel del alumnado en las mismas. Por otro lado, también debe definirse el público objetivo del museo y las acciones de difusión y promoción para su visibilidad.

2.4.1. Definición del público objetivo del ME: la comunidad de aprendizaje

El ME encuentra en el global de la comunidad educativa su público objetivo y comparte muchas de las metas de las comunidades de aprendizaje; de hecho, las actuaciones educativas de éxito asociadas a las comunidades de aprendizaje (López de Aguilera, y Soler-Gallart, 2021; Flecha, y Soler, 2013; Flecha *et al.*, 2003; Gallés-Pascual, 2019) se pueden desarrollar fácilmente a través del ME, y la actividad dialógica «todos somos adolescentes, todos somos adultos» que explicamos en el siguiente punto es una buena muestra.

Así pues, el hecho de considerar a toda la comunidad educativa el público objetivo del ME puede promover que se convierta en un espacio que fomente las interrelaciones del centro, en el que los estudiantes se sientan parte de una comunidad de aprendizaje que incluya a más participantes del proceso de E-A que los de costumbre —profesorado, compañeros, equipo directivo—, conectando el centro con su entorno familiar y social, mientras fomenta una cultura de participación y compromiso hacia la comunidad.

2.4.2. Ejemplos de actividades para la dinamización del ME

El ME debe proponer actividades que promuevan su uso —exposiciones temporales para las familias o específicas para el alumnado, charlas, visitas guiadas, actividades mediante las nuevas tecnologías,

meriendas familiares, etc.—, teniendo en cuenta el público al que va dirigido y los medios de que se disponen. Aquí desplegamos una pequeña muestra de la infinidad de actividades para dinamizar el ME que se pueden implementar.

- Exposiciones temporales: motivar al alumnado hacia la creación de exposiciones temporales en el ME para presentar sus propios proyectos y trabajos, lo que les dará la oportunidad de mostrar su talento y su creatividad, a la vez que les permitirá compartir sus experiencias y conocimientos con otros alumnos y miembros del centro.
- Visitas guiadas: proponer a los alumnos del centro que sean los guías de las visitas al ME, ya que les ayudará a adquirir una comprensión más profunda de los objetos expuestos y a compartir el nuevo conocimiento con los demás, al tiempo que desarrollarán la CI mediante alfabetización que posibilita el ME a partir de la DO.
- Actividades temáticas: celebrar meriendas temáticas, diseñar actividades sobre la historia de la escuela o la cultura local a partir de los objetos, elaborar un cuentacuentos con los objetos, etc. Estas actividades y otras muchas pueden ser una excelente oportunidad para que el alumnado del centro aprenda y comparta sus conocimientos con la comunidad educativa.
- Talleres de restauración: organizar talleres de restauración de objetos del ME, lo que, dará la oportunidad al alumnado de conocer técnicas de restauración y de conservación de los objetos involucrando materias aparentemente tan dispares como arte, tecnología, CS, física o química.
- Juegos y concursos: organizar juegos y concursos relacionados con el ME como pasacalles, juegos de preguntas y respuestas, concursos de dibujos o fotografía, etc., para fomentar la participación de los alumnos y potenciar su interés por el mantenimiento del ME del centro.
- Colaboración con otros centros educativos: fomentar las relaciones con otros centros educativos, para intercambiar objetos o comisariar exposiciones conjuntas y abrir la posibilidad de participación en otras actividades relacionadas con la conservación del patrimonio.
- Actividades para fomentar el bienestar emocional: explotar el ME en relación con la educación emocional del centro y convertirlo en un recurso efectivo a la hora de promover el bienestar de la comunidad educativa.
- Dentro de las múltiples formas en las que el ME puede trabajar por el bienestar emocional proponemos actividades que fomenten el diálogo y la reflexión sobre las propias experiencias educativas y las de sus familiares a partir de los objetos. Un buen ejemplo podría ser la actividad dialógica «todos somos adolescentes, todos somos adultos», que se desarrollaría a partir de la aportación de objetos relacionados con la educación que recibieron los miembros de las familias, con el fin de establecer diálogos intergeneracionales entre el alumnado y sus familiares, mediante un ejercicio de comparación con los artefactos educativos actuales, con el fin de crear espacios de reflexión y de encuentro para potenciar la creación de vínculos emocionales de la comunidad de aprendizaje a través de aprendizaje dialógico.

Este último ejemplo puede dar lugar a un equívoco respecto al modelo de ME que proponemos. Según lo entendemos nosotros, el ME no es un espacio restringido al ámbito de la historia de la educación, nuestra intención es abrir el concepto de ME más allá de los objetos relacionados con el patrimonio escolar. Los ejemplos anteriores refuerzan la idea de que el ME no es un espacio exclusivo para albergar y fomentar la cultura escolar, como proponen algunos trabajos (Linares, 2018). Según nuestra manera de entenderlo, el ME puede ser una herramienta holística que potencia las relaciones dentro de los centros educativos,

enlazando saberes y competencias de ámbitos muy diferentes (Decreto 175/2022), al mismo tiempo que fomenta el bienestar emocional necesario para posibilitar procesos de E-A.

2.5. El ME y la transversalidad del Decreto (vectores, saberes y competencias)

A continuación, veremos de forma general cómo puede contribuir el ME al desarrollo de diferentes elementos del currículum, empezando con cada una de las competencias clave, entre las que están incluidas las cuatro transversales.

2.5.1. Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: la propuesta de creación del ME proporcionaría una plataforma para el uso del lenguaje oral y escrito. Los alumnos pueden contar historias, describir objetos, redactar informes o elaborar material informativo para las exposiciones.
- Competencia plurilingüe: el ME contendría objetos, textos o recursos en diferentes lenguas, fomentando el uso y la comprensión de múltiples idiomas, lo que permitiría al alumnado desarrollar sus habilidades lingüísticas y valorar la diversidad lingüística.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería: la propuesta de creación del ME posibilitaría la exhibición de objetos relacionados con la ciencia, las matemáticas y la tecnología, ofreciendo una oportunidad para el aprendizaje práctico y la exploración de estos ámbitos. En este sentido, también podría desarrollar actividades didácticas relacionadas con ciencias como la química, mediante labores de restauración y conservación, o facilitar experimentos, mediciones o análisis de datos relacionados con los objetos expuestos.
- Competencia digital: se utilizarían los recursos digitales del centro en cuanto a la documentación de los objetos, la creación de contenido multimedia o la promoción, los cuales permitirían al alumnado desarrollar habilidades digitales como la búsqueda de información, la edición de contenido o la gestión de plataformas digitales, a partir de la AI.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender: el ME podría convertirse en un espacio para fomentar la curiosidad, la autonomía y el aprendizaje activo de los alumnos, aspectos que la AI ayuda a desarrollar (Bruce, 2003, p. 289). Esta competencia se despliega, entre otros, a través de la investigación, la reflexión sobre el pasado y la construcción de conocimiento colectivo, habilidades que podrían trabajarse a partir del análisis crítico de los objetos en el marco de la DO (Santacana y Llonch-Molina, 2012).
- Competencia ciudadana: la propuesta de ME facilitaría abordar temas de justicia social, derechos humanos y responsabilidad ciudadana a través de las exposiciones y actividades relacionadas. Esto permitiría al alumnado reflexionar sobre cuestiones sociales y participar en proyectos que promuevan valores de convivencia.
- Competencia emprendedora: el ME fomentaría la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor del alumnado a través de proyectos de diseño de exposiciones, organización de actividades o promoción del museo, lo que le permitiría desarrollar habilidades, tanto en lo que se refiere a la gestión y planificación de proyectos como a la colaboración para poder desarrollarlos.
- Competencia en conciencia y expresión culturales: el ME debería exhibir artefactos de diversas culturas, para fomentar el conocimiento, valoración y respeto hacia la diferencia presente en la comunidad. También sería un espacio que debería incentivar la expresión creativa de los alumnos a través de talleres

de arte, música, danza y teatro, permitiendo explorar diferentes formas de expresión cultural y expresar sus identidades y emociones. Mediante la aproximación a manifestaciones culturales como la literatura, la música y las tradiciones, los alumnos desarrollarían sensibilidad estética, expresión libre y reflexión sobre valores y significados. El ME no sólo conservaría y expondría objetos, sino que promovería la conciencia y la expresión cultural, mientras permitiría al alumnado comprenderse a sí mismo y a los demás, apreciar la diversidad cultural y expresarse auténtica y respetuosamente.

2.5.2. Competencias específicas

De la misma forma, se pueden trabajar una gran cantidad de competencias específicas, tanto de forma interdisciplinar como transdisciplinar. Aquí ponemos unos ejemplos.

- En el ámbito lingüístico, se puede trabajar la CI a través de la lectura y la expresión oral y escrita para presentar las exposiciones de los alumnos sobre las piezas del museo.
- En el ámbito social y cívico, se puede trabajar la competencia de conciencia y expresión cultural fomentando el conocimiento y valoración del patrimonio cultural de su entorno, a la vez que se escucha a la comunidad educativa.
- En el ámbito matemático, se puede trabajar de forma competencial la resolución de problemas a través del análisis e interpretación de los datos recogidos en el museo.
- En el ámbito científico y tecnológico, se puede trabajar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, estudiando las características de las piezas del museo y su evolución en el tiempo, a través de metodologías como la DO o de trabajos de restauración.
- En el ámbito artístico y cultural, se pueden trabajar las competencias relacionadas con la creatividad y la cultura artística a través de la creación de obras inspiradas en las piezas del museo y su entorno cultural.

2.5.3. Vectores

En otro orden de cosas, el ME puede resultar una herramienta eficaz para dirigir la E-A en la dirección que marcan los 6 vectores curriculares. Seguidamente trataremos de concretar cómo se podría llevar a cabo:

- Aprendizajes competenciales: el ME puede fomentar un aprendizaje profundo y funcional proporcionando oportunidades para que los alumnos desarrollen habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan afrontar situaciones de la vida real, como por ejemplo la gestión de actividades de ocio: un grupo deportivo, de música, de baile, de juegos de mesa, de amistades, etc.
- Perspectiva de género: la propuesta de ME debería incorporar la perspectiva de género en sus exposiciones y actividades, para mostrar la contribución de las mujeres en diferentes ámbitos, desafiando los estereotipos de género. Esto promovería una educación integral que reconoce y valora la igualdad de las distintas identidades de género, fomentando la conciencia y el respeto hacia todas las personas.
- Universalidad del currículo: el ME podría ser un espacio inclusivo que ofrezca experiencias educativas para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, origen étnico o condición socioeconómica. Esta universalidad del currículum podría conseguirse mediante la adaptación de los materiales y las actividades para atender las necesidades de diversidad de los alumnos, garantizando su inclusión efectiva y el éxito educativo.

- Calidad de la educación de las lenguas: la propuesta de ME puede promover la calidad de la educación de las lenguas exhibiendo e interpretando materiales en diferentes lenguas, y fomentando el dominio lingüístico de los estudiantes para comprender el mundo y compartir el conocimiento. Esta experiencia multilingüe contribuiría al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos y su interculturalidad.
- Ciudadanía democrática y conciencia global: el ME sería un espacio para la promoción de los valores democráticos y la conciencia global. Los alumnos podrían desarrollar una conciencia crítica sobre las desigualdades y los retos globales mediante exposiciones y actividades que abordaran temas como la justicia social, la sostenibilidad y los derechos humanos. Esto les capacitaría para ser ciudadanos comprometidos capaces de promover cambios y afrontar los retos actuales.
- Bienestar emocional: como hemos comentado, el ME favorecería el bienestar emocional mediante exposiciones y actividades que tratarían temas como las emociones, el autocuidado y la gestión del estrés, y proporcionaría un entorno seguro y acogedor que promovería la salud mental y el bienestar emocional del alumnado, contribuyendo a un currículum que abarca su desarrollo integral, mientras fomenta los lazos emocionales de las comunidades de aprendizaje.

2.5.4. Principios pedagógicos

Para finalizar, debe señalarse que el ME puede contribuir especialmente a 3 de los 14 principios pedagógicos que establece el decreto y que rigen la acción educativa derivada de los vectores:

- Aprendizaje competencial: el ME puede proporcionar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollen competencias transversales y específicas de diferentes áreas. A través de exposiciones, actividades y recursos del ME, los alumnos pueden trabajar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, las habilidades matemáticas en contexto, la comunicación audiovisual, la alfabetización digital, el espíritu crítico y científico, entre otros. Este enfoque competencial permite a los alumnos integrar sus aprendizajes y aplicarlos de forma significativa en situaciones reales.
- Transversalidad de los aprendizajes: el ME puede abordar temas y valores transversales que se relacionan con la perspectiva de género, la educación por la paz, la salud, la estética y la creación artística, la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo, la prevención de comportamientos violentos o discriminatorios y la cooperación entre iguales. Mediante sus exposiciones y actividades, el ME puede promover una comprensión holística del E-A, estableciendo conexiones entre distintos ámbitos o materias y fomentando la formación integral de los alumnos.
- Coeducación: el ME puede incorporar la perspectiva de género de forma transversal, exhibiendo y destacando los avances, contribuciones y retos relacionados con la igualdad de género. A través de sus exposiciones y actividades, el ME, puede desafiar los estereotipos de género y promover la igualdad de oportunidades para todas las personas, lo que permite al alumnado desarrollar una conciencia crítica y una comprensión más profunda sobre las cuestiones de género y las desigualdades existentes, contribuyendo a una educación integral e igualitaria.

3. CONCLUSIONES

En nuestra opinión, la valía didáctica y pedagógica de la propuesta de diseño de ME son incuestionables. La consonancia con los postulados del nuevo decreto, pero también el encaje de aspectos curriculares en

torno al AI; las evidencias científicas en torno al éxito didáctico de metodologías como la ACL o la DO; o el hecho de que el alumnado deba asumir el reto educativo que supone hacerse cargo de un proyecto de esta magnitud, avalan la propuesta.

Es más, una de las principales aportaciones es la conexión del ME con las actuaciones educativas de éxito de las comunidades de aprendizaje —el aprendizaje dialógico; grupos interactivos; biblioteca tutorizada por el alumnado; tertulias dialógicas...—, que ponen en el centro el hecho relacional como un factor esencial de la E-A, y convierten el proceso en una herramienta para reorganizar los centros educativos en beneficio de la comunidad. En este sentido, la dimensión dialógica del ME no ha pasado inadvertida, al contrario, ha contribuido definitivamente al encuentro de dos metodologías que se enriquecen mutuamente. Al fin y al cabo, el ME se construye a partir de diálogos entre objetos; entre personas; entre personas y objetos. Es más, como defiende Flecha (2022), la práctica dialógica, estructural en las comunidades de aprendizaje, es una de las apuestas de futuro para enriquecer todas las ciencias, la didáctica también, y para transformar la sociedad en algo más justo.

Por otro lado, se debería profundizar en la omisión de la CI del Decreto 175/2022, así como incidir más en la relación ME-comunidades de aprendizaje, para desgranar cómo ampliar la sinergia entre las capacidades didácticas y transformadoras de ambas. Asimismo, no se ha podido profundizar en la relación ME-biblioteca escolar. Pensamos que el impulso de un nuevo ME podría revalorizar las bibliotecas de los centros educativos, recurso que está decayendo en muchos centros catalanes, y al mismo tiempo, aprovechar las estructuras de la biblioteca escolar para potenciar la efectividad didáctica de ambas prácticas. Es decir, el ME sería una oportunidad para estimular las bibliotecas escolares —que contemplan contener objetos (Miret, 2011, p. 59)—, y mejorar la efectividad didáctica de ambos, aprovechando su experiencia como metodología con décadas de existencia. En este sentido, se debería profundizar en los estudios de Parisi-Moreno (2021) en torno a la relación ME-biblioteca escolar, como una línea de investigación a seguir.

Dicho esto, sin duda, la limitación más determinante es la falta de implementación de la propuesta para ajustar teoría y práctica. Es decir, pensamos que el ME es una metodología transformadora que combinada con otras, como las comunidades de aprendizaje, puede contribuir a la remodelación de la institución educativa descrita por las teorías de la reproducción social, a favor de una escuela que supere el determinismo que plantean, mediante lo que defienden las teorías de la resistencia (Hirsch y Rio, 2015), pero hay que confrontarlo con una experiencia didáctica real. Por tanto, debe considerarse este trabajo como una propuesta o modelo de actuación susceptible de ser aplicado en cualquier centro de educación secundaria, y, como modelo, no presenta la concreción necesaria que requerirá su aplicación y que deberá estar ajustada a las necesidades pedagógicas y características de cada centro. En futuras experiencias profesionales nos gustaría poder testarlo y analizar sus resultados.

Para concluir, la propuesta supone un impacto en el desarrollo de las competencias docentes que el profesorado debe adquirir, puesto que nutre la creatividad y la capacidad para generar aprendizajes competenciales que exploran nuevas formas de E-A, como por ejemplo, las que potencian el pensamiento crítico del alumnado a partir de los objetos. Es más, creemos que el ME mejora las habilidades de los docentes en competencias relacionadas con la utilización de las tecnologías para interactuar efectivamente con los alumnos en un mundo digital; desarrolla habilidades comunicativas para asegurar la participación de los discentes en distintos contextos; y promueve la competencia socioemocional creando un entorno inclusivo que fomenta la E-A a partir de la empatía y el bienestar colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- ACRL RBMS-SAA (2017). Guidelines for Primary Source Literacy: Final Draft. <https://tinyurl.com/amc787wz>
- ALA (1998). American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final report. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Badilla, E., y Chacón, A. (2004). Construcciónismo: objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.15517/AIE.V4I1.9048>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>
- Blasco, A., y Durban, G. (2012). La Competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un Modelo Específico. *Revista Española de Documentación Científica*, 35 (monográfico), 100-135. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.979>
- Bruce, C. (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de la documentación*, 6, 289-294. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175795X.2010v28n2p353>
- Churches, A. (2022, 7 de diciembre). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka UCESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Coma, L., y Santacana, J. (2010). Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage. Trea.
- Coonan, E., Geekie, J., Goldstein, S., Jeskins, L., Jones, R., Macrae-Gibson, R., Secker, J., y Walton, G. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Cornish, C., Driver, F., Nesbitt, M., y Willison, J. (2021). Revitalizing the School Museum: Using Nature-Based Objects for Cross-Curricular Learning. *Journal of Museum Education*, 334-347, <https://doi.org/10.1080/10598650.2021.1953324>
- Decret 175/2022, d'1 de març, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de març de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Durbin, G., Morris, S., y Wilkinson, S. (1990). A Teacher's Guide to Learning from Objects. English Heritage.
- Falguera, E., Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2021). Del objeto a la poesía. La didáctica del objeto y la poesía visual de Joan Brossa. En M. Selfa, E. Falguera, y A. Martínez (eds.), *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación* (pp. 53-60). Universitat de Lleida.
- Flecha, R. (2022). La sociedad dialógica. Hipatia Press. <https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5(4), 4-8. <http://hdl.handle.net/11162/33492>
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuma (2023, 4 d'abril). Objects in teaching and learning wheel. Flinders University Museum of Art. <https://www.flinders.edu.au/museum-of-art/object-based-learning-toolkit/obl-resources-and-further-reading>
- Gallés-Pascual, M. (2019). *L'escola i l'institut: comunitats d'aprenentatge compartit* [trabajo final de carrera, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositor UOC. <http://hdl.handle.net/10609/99708>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Paidós.
- Gómez Rodríguez de Castro, Federico (1997). Lecciones de cosas y centros de interés. En Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República* (pp. 449-466). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González-Teruel, A. (2011). La perspectiva del usuario y del sistema en la investigación sobre el comportamiento informacional. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12, 28-46. <https://doi.org/10.14201/eks.7822>
- Hirsch, D., y Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544619005>
- Hurdley, R. (2006). Dismantling mantelpieces: Narrating Identities and Materializing Culture in the Home. *Sociology*, 40, 717-713. <https://doi.org/10.1177/0038038506065157>
- IES San Isidro de Madrid (IES San Isidoro (s.f.). El museo. Recuperado el 20 de abril de 2024, de <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.sanisidro.madrid/museo>
- Llinares Ciscar, M. J. (2018). Exposiciones sobre la cultura escolar como espacio para el conocimiento del patrimonio histórico educativo. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (19), 89-110. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.87.64.007>
- Llonch-Molina, N. (2015). La educación patrimonial como herramienta de «rebeldía ciudadana.» En G. Solé (Ed.), *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 35-54). Essay, Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Llonch-Molina, N., López-Basanta, C., y Sauret-Vidal, J. (2023). Innovación docente en formación de maestros: didáctica del objeto, alfabetización de fuentes primarias y creación de maletas didácticas. En C. Bauçà, J. J. Matas, I. Capriles, y B. Pizà-Mir (coord.), *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma* (pp. 360-386). Dykinson.
- Llonch-Molina, N., Gassol-Quílez, G., Berengué-Carbonell, I., Falguera-García, E., López-Basanta, C., Parisi-Moreno, V., Roger-Goncé, C., Romero-Sordo, A., Sabaté-Navarro, M., y Selfa-Sastre, M. (2020). Manual pràctic per a la catalogació dels objectes del museu escolar. Universitat de Lleida. Institut de Ciències de l'Educació. <http://hdl.handle.net/10459.1/70074>
- López de Aguilera, G., y Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>
- Martínez, E., y Masip, C. (2023). La experiencia museística del patrimonio del IES Isabel la Católica de Madrid. *Cabás*, 30, 55-74. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.92.56.005>

- Melcón Beltrán, Julia (2000). Currículo escolar y lecciones de cosas. En Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 135-160). Madrid: UNED. Serie Proyecto MANES.
- Miret, I., Baró, M., Mañá, T., y Vellosillo, I. (2011). Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?: herramienta de autoevaluación: preguntas e indicadores para mejorar la biblioteca. Ministerio de Educación i Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pahl, K., y Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://doi.org/10.5070/B82110050>
- Paris, S. G. (Ed.) (2002). *Perspectives on Object-Centred Learning in Museums*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parisi-Moreno, V. (2021). El museo escolar y la biblioteca escolar. Recursos para desarrollar la competencia informacional en educación infantil y educación primaria [tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Repositori UdL. <http://hdl.handle.net/10803/671730>
- Parisi-Moreno, V., y Llonch-Molina, N. (2020). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en la formación inicial de maestros. En J. C. Bel, J. C. Colomer, y N. de Alba (coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 447-455). Tirant lo Blanc.
- Ponce, A. I. (2015). Peter Seixas y Tom Morton, 2013, The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I., y Barriga-Ubed, E. (Eds.) (2019). Historia, patrimonio, arte y ciudadanía: aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano. UNO. <http://hdl.handle.net/2445/170576>
- Sánchez-Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69(3), 320-335. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- Sant, E., Blanch, J. P., Santisteban, A., González-Monfort,, N., y Freixa, M. O. (2015). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el Aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (18/19), 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J., y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), 1-9. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concept*. Nelson College Indigenous.
- Selfa, M., Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Falguer, E. (2022). *Manual práctico para maestros bibliotecarios. Retos, actuaciones y propuestas*. Ediciones Trea.
- Trabajo-Rite, M. (2020). La Educación Patrimonial como vínculo entre Escuela y Museo: un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de la ESO [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano. <http://hdl.handle.net/10272/19264>
- Vygotsky, S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.