

ISSN 1989-5909

31

Junio 2024

Cabás

Revista Internacional
sobre Patrimonio
Histórico-Educativo

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



Cabás es el órgano de expresión científica de la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*, ha sido editada, hasta diciembre de 2023, por el *Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela*, Polanco del Gobierno de Cantabria. A partir de 2024 (número 31), se edita por el Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Leioa, Bizkaia, con el apoyo del Gobierno de Cantabria, de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo y del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

© UPV/EHU Press
Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISSN: 1989-5909

ÍNDICE

Editorial

- Una nueva etapa para la revista *Cabás. Revista Internacional de Patrimonio Histórico-Educativo* / *A New Era for Cabás. International Journal on Historical-Educational Heritage*, Paulí Dávila Balsera, José Miguel Saiz Gómez, Luis M. Naya Garmendia 5**

Monográfico

- Presentación del monográfico.** Didáctica del objeto, maletas pedagógicas y museos escolares: recursos para educación formal / *Didactics of the object, pedagogical suitcases and school museums: resources for formal education*, **Nayra Llonch-Molina** 8
- La maleta didáctica en educación formal: un recurso versátil para la enseñanza-aprendizaje en el aula / *The loan boxes in formal education: a versatile resource for classroom teaching and learning*, **Ana Portela Fontán, Júlia Castell Villanueva, Carolina Martín-Piñol** 12
- La maleta+LAB, un recurso para el aprendizaje de la minería / *The suitcase+LAB, a resource for learning about mining*, **Meritxell Mañosa Albuixech** 32
- ¿Que esconden las cajas del aula de Música? / *What do the boxes of the Music class hide?*, **Anna Berent Palau** 54
- La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial en Educación Primaria / *The time capsule, a starting point for competence learning in Primary Education*, **Sonia Medina-Salcedo, Maria Mercè Siliceo-Jauset** 72
- El viaje pedagógico: relato de una experiencia universitaria uniendo la didáctica del objeto y las maletas de aprendizaje / *The pedagogical journey: An account of a university experience connecting object-based learning and box activities*, **Milo Morales Sánchez** 110
- Una propuesta de diseño de museo escolar para la Educación Secundaria / *A School Museum Design Proposal for Secondary Education*, **Toni Bautista Baños** 125
- Una momia en el aula de Secundaria. Aprender Prehistoria y el Método Hipotético-Deductivo a través del caso de Ötzi y sus objetos / *A Mummy in the Secondary Classroom. Learning Prehistory and the Hypothetical-Deductive Method Through the Case of Ötzi and his Objects*, **Nayra Llonch-Molina, Jesús Sauret-Vidal, Clara López-Basanta** 148
- «Una mirada al patrimoni»: una acción educativa en el museo / *«Una mirada al patrimonio»: an Educational Action in the Museum*, **Santiago Ponsoda López de Atalaya, Laura Lucas Palacios** . . . 172
- Creación de recursos educativos materiales en colaboración con ciclos formativos: la experiencia del Museo de Lleida / *Creation of educational material resources in collaboration with professional training: the experience of the Museum of Lleida*, **Clara López-Basanta, Miquel Sabaté Navarro** 186

El Museo viaja a la Escuela. <i>Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia / The Museum travels to School. Traveling Museum: 100 objects to make history</i> , Laia Coma Quintana, Tània Martínez Gil, Elur Ulibarrena Herce	205
--	-----

Artículos

El herbario entre botánica y lenguas: experiencias escolares / <i>The herbarium, a historical testimony and an educational tool</i> , Marie-Anne Châteaureynaud, Marguerite Figeac-Monthus, Céline Piot . . .	221
--	-----

Experiencias

El Patrimonio Histórico Educativo como fuente para la Historia Pública de la Educación: entre buenas prácticas y nuevas perspectivas / <i>Historical-Educational Heritage as a source of Public History of Education. Between good practices and new perspectives</i> , Costanza Lucchetti, Rochele Allgayer	233
---	-----

La conservación del Patrimonio y el arte conventual sevillano a través de una revisión de su representación artística. Desarrollo y aplicación de una experiencia de innovación docente / <i>The conservation of Sevillian Heritage and Conventual Art through a review of its artistic representation. Development and application of a teaching innovation experience</i> , Mercedes Molina-Liñán	247
--	-----

El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación / <i>The Long Road to Equality: a Historical-Educational Proposal at the Complutense Museum of Education</i> , Miriam Revuelta Vidal, María Casas Bañares	259
--	-----

Relato escolar

De los disquetes a la Inteligencia Artificial / <i>From floppy disks to Artificial Intelligence</i> , José Miguel Saiz Gómez	275
---	-----

Fotos con historia

Escuela Unitaria de Dobres, en el invierno de 1986 / <i>One-room school of Dobres, in the Winter of 1986</i> , Roberto González González	283
---	-----

Centros de Patrimonio Histórico-Educativo

La Escuela de Castrillo de Valdelomar, en Valderredible / <i>The School of Castrillo de Valdelomar, in Valderredible</i> , Rosa Pérez Quevedo	291
--	-----

Reseñas bibliográficas

Pizzigoni, Francesca (2022). Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento. <i>Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.</i> , Paulí Dávila Balsera	302
---	-----

<i>El maestro que prometió el mar: una historia de vida y un film conmovedores / The schoolteacher who promised the sea: A life story and a moving film</i> , Antón Costa Rico	307
---	-----

EDITORIAL

UNA NUEVA ETAPA PARA LA REVISTA *CABÁS*.

REVISTA INTERNACIONAL DE PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

Editorial: A New Era for Cabás.
International Journal on Historical-Educational Heritage

Paulí Dávila Balsera

Co-director de la *Revista Cabás*
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
<https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

José Miguel Saiz Gómez

Co-director de la *Revista Cabás*
(Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela)
<https://orcid.org/0000-0002-8716-2250>

Luis M. Naya Garmendia

Presidente de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
<https://orcid.org/0000-0003-0515-9486>

Con el número 31 de *Cabás. Revista Internacional de Patrimonio Histórico-Educativo* iniciamos una nueva etapa de la revista en la que su edición correrá a cargo de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), manteniendo la trayectoria que ha distinguido a nuestra revista desde sus inicios. El trabajo realizado desde el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela del Gobierno de Cantabria desde 2009 para publicar puntualmente esta revista ha sido impecable y quince años después la revista continúa el camino iniciado para hacer visibles las investigaciones, trabajos y centros que investigan y desarrollan el patrimonio histórico-educativo. Por lo tanto, *Cabás*, órgano de expresión de la Sociedad de Estudios sobre Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), sigue con el objetivo puesto en acoger en sus páginas todas las aportaciones, investigaciones e informaciones sobre el ámbito del patrimonio educativo, remarcando su perspectiva histórica.

La SEPHE, con esta nueva andadura, refuerza su compromiso con la revista, haciéndose cargo de una serie de tareas en el mantenimiento de la revista, su actualización y en el logro de unos indicadores de calidad, que permitan a *Cabás* ser una referencia internacional en el ámbito de los estudios sobre patrimonio histórico-educativo. Para ello se ha modificado completamente el sistema de gestión de la revista, acogiéndonos a partir de este número al sistema OJS (Programa de código abierto para administrar y publicar revistas académicas), lo que va a significar una mayor facilidad en el acceso a todas las personas interesadas, además de ofrecer una mayor visibilidad a la revista. La SEPHE procurará que toda la sociedad se vea implicada en garantizar las cotas de calidad necesarias, a partir de la participación de nuestros miembros. Por otra parte, el Servicio Editorial de la UPV/EHU incorpora a *Cabás* en su ya extenso

fondo editorial y está prestando el indispensable apoyo técnico y de infraestructura para que la revista siga siendo puntual a su cita semestral.

La nueva dirección de la revista, así como los comités que se han nombrado, toman la responsabilidad y el entusiasmo de lo que significa abrir rutas novedosas para poder ensanchar nuestra mirada y focalizar nuestro horizonte en la defensa y expansión del conocimiento, divulgación y propuestas innovadoras sobre el patrimonio histórico-educativo. En este sentido, nos parece que una de las tareas más ilusionantes es abrir la posibilidad a que personas investigadoras procedentes de otras áreas de conocimiento, y no las específicas de historia de la educación, vean en la revista un foro de intercambio y colaboración interdisciplinarias. Por lo tanto, vamos a continuar acogiendo en nuestra revista aportaciones que enriquezcan nuestro campo de la investigación, pero también las prácticas que se llevan a cabo en otros ámbitos para poner en valor el patrimonio educativo.

De todos modos, esta tarea no podrá llevarse a cabo sin la colaboración de los y las investigadores/as, profesionales y técnicos que trabajan en pos de la defensa y difusión del patrimonio histórico-educativo. Para ello es necesaria la participación de todas las personas interesadas, enviando artículos o reseñas y proponiendo números monográficos que enriquezcan el panorama de nuestro ámbito específico de estudio y que serán el núcleo central de la revista. *Cabás* mantendrá las otras secciones que la han caracterizado. Así, seguirá publicando reseñas, experiencias, fotos con historia, relatos escolares, referencia de centros de patrimonio histórico-educativo que nos permitirán profundizar y difundir nuestro patrimonio.

La periodicidad de la revista no va a cambiar, de manera que se publicarán dos números en cada anualidad. Desde la dirección de la revista se procurará que uno de esos números sea monográfico y que el otro recoja diversos artículos o algunas de las aportaciones que procedan de la celebración de las Jornadas científicas de la SEPHE. De esta manera podremos trazar dos formas de llevar a cabo la labor de difusión científica: por una parte, marcar nuevas vías en el quehacer de investigadores, museos y proyectos innovadores y, por otra, difundir las aportaciones científicas propias de los eventos académicos.

En este número se ha hecho un esfuerzo por iniciar esta singladura de *Cabás* con un número monográfico dedicado a una perspectiva actual sobre los usos que se realizan en el aula a partir de los objetos educativos. Nos referimos a la «didáctica del objeto», que esperamos sea una herramienta útil para nuestros colegas en el campo de la historia de la educación y en otras disciplinas en el ámbito educativo y de la práctica escolar y museística. Esperamos continuar en próximos números monográficos con esta y otras formas de entender el patrimonio educativo. En este sentido, queremos remarcar una identidad propia de la revista con el foco puesto en el patrimonio histórico-educativo desde una perspectiva interdisciplinar. De esta manera creemos que contribuimos a clarificar la panorámica de revistas científicas dentro del campo de la historia de la educación, que goza en la actualidad de un importante número de revistas nacionales e internacionales.



Monográfico

**DIDÁCTICA DEL OBJETO, MALETAS PEDAGÓGICAS
Y MUSEOS ESCOLARES:
RECURSOS PARA EDUCACIÓN FORMAL**

PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO DIDÁCTICA DEL OBJETO, MALETAS PEDAGÓGICAS Y MUSEOS ESCOLARES: RECURSOS PARA EDUCACIÓN FORMAL

*Presentation: Didactics of the object, pedagogical suitcases
and school museums: resources for formal education*

Nayra Llonch-Molina

Universitat de Lleida

<https://orcid.org/0000-0002-3145-684X>

El concepto «museo escolar» tiene múltiples acepciones y se ha usado a lo largo de los últimos dos siglos para designar distintas iniciativas. Uno de los significados más habituales es el que hace referencia a aquellos museos que bajo denominaciones diversas tienen como finalidad salvaguardar el patrimonio vinculado a la historia de la escuela o de la educación. Sus colecciones atesoran objetos y documentación vinculados a la historia de la educación y sus exposiciones están enfocadas a explicar dicha historia y mostrar parte del acervo que atesoran. El patrimonio que salvaguarda este tipo de «museos escolares» es el medio para llegar a conocer la historia de la educación. En este sentido, este tipo de museos escolares están dedicados a poner en valor un ámbito concreto del conocimiento: la historia de la educación, especialmente a partir del siglo XIX.

Se denomina también «museos escolares» a aquellos que, aunque no tengan relación directa con el patrimonio escolar o educativo, sí están vinculados a la escuela, puesto que el proceso de creación del museo forma parte de un proyecto escolar. Sería el caso de las escuelas cuyo alumnado crea colecciones sobre artefactos o elementos naturales que les permiten aproximarse al conocimiento de su entorno, de su contexto local, de una temática trabajada en el aula o como proyecto de centro. En este caso, la temática del museo no tiene por qué estar vinculada a la historia de la educación, pero el proceso de creación de este sí responde a objetivos educativos. Suele pasar que, aunque se le denomine «museo escolar», puede que el proyecto culmine con una exposición temporal, sin que cristalice en una colección permanente para el centro. En cambio, un museo escolar como colección de objetos de temáticas variadas cuyo empleo educativo puede generar multitud de conexiones curriculares, así como desencadenar el trabajo de competencias como la alfabetización informacional, es sin duda un recurso que debería estar presente en todos los centros, como lo está la biblioteca escolar.

Ahora bien, en la relación museo-escuela existen más posibilidades. Una de las más habituales es la visita a museos por parte del alumnado con finalidades educativas. Esta modalidad, cada vez más recurrente, ha hecho que muchos museos creen materiales didácticos específicos para las visitas escolares que, a veces, incluso, llegan a las aulas en forma de préstamo. De este modo, el patrimonio vinculado a distintas temáticas, no solamente la educativa, toma contacto con la realidad escolar. Es el caso, por ejemplo, de la existencia de colecciones didácticas de objetos originales o réplicas o de las conocidas como maletas didácticas o maletas pedagógicas, en préstamo para centros educativos.

Y es que el poder didáctico de los objetos, sea cual fuere su naturaleza, es inconmensurable, ya que son fuentes de información que permiten desarrollar un aprendizaje significativo, que va desde el desarrollo

tanto de habilidades mentales, como el pensamiento inductivo o el hipotético-deductivo, aplicando técnicas del aprendizaje basado en la investigación (*Inquiry-based learning*), al trabajo de distintas competencias, como la informacional; sin olvidar la posibilidad de desarrollar proyectos basados en la interdisciplinariedad o que favorecen el intercambio generacional, el desarrollo de los vectores del nuevo currículo o el diseño de situaciones de aprendizaje, por poner algunos ejemplos.

La finalidad de este monográfico es abrir la mirada y ampliar el foco de interés del patrimonio educativo y los museos escolares basados en la historia de la educación hacia una visión más inclusiva del concepto de museo escolar como colección de objetos patrimoniales y cotidianos, viva y al servicio de la comunidad educativa, y de otros recursos vinculados, como las maletas pedagógicas. Así, pues, los trabajos recopilados traspasan la frontera de la historia de la educación y el patrimonio escolar propios del ámbito de estudio de la revista *Cabás* para explorar otros usos y acepciones de los objetos y el patrimonio en la escuela y las aulas, así como la vinculación fructífera entre museos, patrimonio, escuela y comunidad. Algunos de los aspectos abordados son la relación entre la didáctica del objeto y la generación de aprendizaje significativo basado en la investigación; el potencial de las fuentes primarias objetuales y de los museos escolares para desarrollar la alfabetización y la competencia informacional en educación reglada; el poder de las maletas didácticas, que pueden tomar diversas formas y fórmulas, como herramienta educativa; el papel fundamental de los objetos en la adaptación al nuevo currículum, especialmente en el diseño de situaciones de aprendizaje, así como en el desarrollo de los vectores y las competencias clave del currículum, y, finalmente, el potencial de la didáctica del objeto y de los museos escolares para fomentar el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar para avanzar en el abordaje de una educación holística e integrada.

Los diez trabajos que forman parte de la monografía son de una tipología variada y cubren un vasto espectro educativo, ya que presentan experiencias y propuestas de todos los niveles de la educación formal (infantil, primaria, secundaria e, incluso, universitaria), así como ejemplos desde la educación no formal, además de una visión de trabajo comunitario entre diversos agentes como son la escuela, el museo y la comunidad en su acepción más amplia. Cabe añadir que muchos de ellos presentan propuestas e investigaciones llevadas a cabo en el seno del grupo de innovación educativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida Museos y bibliotecas escolares.

El común denominador de todos los artículos es el potencial educativo de los objetos en general, sin etiquetas que los clasifiquen, como fuentes de información que debidamente interrogadas permiten desarrollar habilidades mentales en el alumnado, además de diversas competencias clave y específicas, así como aproximarse y profundizar en el conocimiento de diferentes ámbitos y disciplinas.

Dicho esto, un primer bloque de trabajos, el más numeroso, con cinco artículos, gira en torno a la didáctica del objeto estructurada a partir de un recurso específico: las maletas didácticas o maletas pedagógicas; que según los artículos se presentan con matices y formatos diversos, lo que comporta también algún cambio nominal. El primer artículo, cuyas autoras son Ana Portela Fontán, Júlia Castell Villanueva y Carolina Martín-Piñol, las tres de la Universitat de Barcelona, es de carácter contextualizador y lleva por título «La maleta didáctica en educación formal: un recurso versátil para la enseñanza-aprendizaje en el aula». Las autoras presentan algunos antecedentes nacionales e internacionales de este recurso, que desde su origen conecta museos y centros educativos, así como sus características y tipologías principales, para acabar presentando ejemplos de modelos de referencia para las diferentes áreas de conocimiento curriculares. El segundo artículo, «La maleta+lab, un recurso para el aprendizaje de la minería», escrito por Meritxell Mañosa Albuixech, de la Escola Rosa Oriol (Lliçà d'Amunt, Barcelona), presenta una propuesta innovadora para educación infantil y educación primaria para trabajar, de manera vivencial y a través del formato de situación de aprendizaje, la temática de la minería y el subsuelo y que combina dos recursos en uno: una

maleta didáctica y un laboratorio de lectura. El tercer trabajo, obra de Anna Berent Palau, de la Universitat de Lleida, con el título «¿Qué esconden las cajas del aula de música? Propuesta de aprendizaje a partir del trabajo por cajas», aporta una propuesta de situación de aprendizaje para educación musical en educación primaria basada en las cajas de música y la didáctica del objeto, si bien contempla el abordaje de otras áreas curriculares. El cuarto artículo es «La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial» y presenta la labor llevada a cabo por Sonia Medina-Salcedo y María Mercè Siliceo-Jauset desde la Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona) en ciclo inicial de educación primaria, quienes han creado dicho recurso como punto de partida para fomentar la motivación del alumnado a través de la investigación y el descubrimiento que le debe permitir llegar, de manera competencial, a conocer y comprender distintos saberes curriculares. El quinto trabajo, «El viaje pedagógico: relato de una experiencia universitaria uniendo la didáctica del objeto y las maletas de aprendizaje», está escrito por Milo Morales Sánchez, de la Universitat de Lleida, y presenta una experiencia educativa en las aulas de formación del profesorado a partir de explorar la metodología de la didáctica del objeto y de las maletas didácticas con la finalidad de crear una maleta didáctica y su contextualización en una situación de aprendizaje interdisciplinar.

Un segundo bloque de artículos presenta ejemplos conectados con el concepto más amplio e inclusivo de museo escolar. Se trata de dos propuestas para educación secundaria. El primer artículo de este bloque, el sexto del monográfico, escrito por Toni Bautista Baños, del Institut Escola Baldomer Solà (Barcelona), lleva por título «Una propuesta de diseño de museo escolar para la educación secundaria» y presenta un modelo innovador de creación de un museo escolar en un centro educativo como recurso permanente para fomentar el aprendizaje transversal e interdisciplinar, así como una educación crítica y que involucre toda la comunidad educativa desde el proceso de su creación hasta las tareas de dinamización. El segundo trabajo de este bloque, séptimo del monográfico, lo firman desde la Universitat de Lleida Nayra Llonch-Molina, Jesús Sauret-Vidal y Clara López-Basanta. Bajo el sugerente título de «Una momia en el aula de secundaria. Aprender prehistoria y el método hipotético-deductivo a través del caso de Ötzi y sus objetos», nos presentan una experiencia de innovación educativa en forma de situación de aprendizaje (así como su evaluación) basada en la introducción del pensamiento histórico y el método científico a través del trabajo con fuentes primarias objetuales, que puede fomentar, además, el desarrollo de museos escolares que abarcan muchos otros ámbitos de conocimiento tanto del presente como del pasado, más allá de los circunscritos a la historia de la educación.

El tercer y último bloque lo cierran tres trabajos vinculados más explícitamente a instituciones museísticas o patrimoniales a priori no escolares, si bien son propuestas que conectan de manera directa con el ámbito escolar. La primera de ellas, y que se corresponde con el octavo artículo del monográfico, lleva por título «Una mirada al patrimonio: una acción educativa en el museo» y está escrita por Santiago Ponsoda López de Atalaya y Laura Lucas Palacios, ambos profesores de la Universitat d'Alacant. Los autores describen el diseño y puesta en práctica de una situación de aprendizaje para educación infantil y primaria que forma parte del proyecto «Projecte Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells» y vinculada al Museo Etnográfico de la localidad, que persigue, a través del trabajo conjunto entre escuela, museo y comunidad, educar en la puesta en valor y la salvaguarda del patrimonio inmaterial personal y local. El segundo artículo del bloque, noveno del monográfico, es «Creación de recursos educativos en colaboración con la educación formal: la experiencia del museo de Lleida», de Clara López-Basanta y Miquel Sabaté Navarro, del Museu de Lleida y de la Universitat de Lleida. En él se presenta el trabajo de Aprendizaje y Servicio llevado a cabo por diversos centros educativos de formación profesional en colaboración con el Museu de Lleida para crear recursos educativos materiales que son empleados en las visitas escolares, generando un beneficio triple que revierte en la formación del alumnado de ciclos formativos, en el incremento y la calidad de los recursos didácticos del museo y en los y las estudiantes

de educación básica que visitan el museo. El monográfico lo cierra el artículo de Laia Coma Quintana y Tània Martínez Gil, de la Universitat de Barcelona, junto con Elur Ulibarrena Herce, del Museo Etnográfico del Reino de Pamplona (Arteta, Navarra), titulado sugerentemente «El museo viaja a la escuela. Museo itinerante: 100 objetos para hacer historia». Los autores nos explican una propuesta didáctica para educación primaria y secundaria, pero que genera también experiencias intergeneracionales, a partir de la creación de maletas didácticas que aproximan los objetos históricos de la colección de Joxe Ulibarrena Arellano a las escuelas con el objetivo de fomentar la interrogación y análisis de objetos cotidianos para reconstruir de forma significativa la historia reciente y conectarla a la sociedad a través de Internet.

LA MALETA DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FORMAL: UN RECURSO VERSÁTIL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL AULA

*The loan boxes in formal education: a versatile resource for classroom
teaching and learning*

Ana Portela Fontán*

Universitat de Barcelona
https://orcid.org/0000-0002-6347-4647

Júlia Castell Villanueva

Universitat de Barcelona
https://orcid.org/0000-0002-6938-2372

Carolina Martín-Piñol

Universitat de Barcelona
https://orcid.org/0000-0002-0279-3839

Palabras clave

Maletas didácticas
Kits educativos
Recursos educativos portables
Aprendizaje experiencial
Didáctica del objeto
Educación formal

RESUMEN: El presente artículo revisa los antecedentes, características y potencialidades de las maletas didácticas como herramientas educativas. Estos recursos portables y autónomos, nacidos en los museos, contienen una gran variedad de materiales que resultan de especial interés para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos, particularmente, en educación formal. Con el objetivo de ofrecer una visión integral de su utilidad en el contexto escolar se profundiza en aspectos formales y de contenido, y se incluyen diversos ejemplos para fomentar su uso dentro del aula, conectando los contenidos con las principales áreas curriculares de conocimiento.

Keywords

Loan boxes
Educational kits
Portable educational resources
Experiential learning
Object didactics
Formal education

ABSTRACT: This article reviews the background, characteristics and potential of educational suitcases as educational tools. These portable and autonomous resources contain a great variety of materials that are of special interest to favor teaching-learning processes in different contexts, particularly in formal education. In order to offer a comprehensive view of their usefulness in the school context, the formal and content aspects are discussed in depth and some examples are presented for their use in the main curricular areas of knowledge.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Ana Portela Fontán. Universitat de Barcelona – anaportela@ub.edu – https://orcid.org/0000-0002-6347-4647

Cómo citar / How to cite: Portela Fontán, Ana; Castell Villanueva, Júlia; Martín-Piñol, Carolina (2024). «La maleta didáctica en educación formal: un recurso versátil para la enseñanza-aprendizaje en el aula», *Cabás*, 31, 12-31. (https://doi.org/10.1387/cabas.26215).

Recibido: 08 abril, 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

INTRODUCCIÓN

La inclusión del objeto como recurso educativo en las aulas de educación formal no resulta nuevo o innovador. La idea de María Montessori de utilizar objetos u otros elementos manipulables en contextos educativos libres, con la finalidad de permitir una exploración autónoma —pero bajo supervisión del «maestro»— incentivando su interés y desarrollando sus facultades, es una idea recurrente que ha ido apareciendo de forma más o menos intermitente hasta nuestros días. En el presente artículo se intenta recoger la potencialidad educativa de la didáctica del objeto —apuntada por Montessori, pero también por otros exponentes de las escuelas activas como Ovide Decroly con la idea del juego educativo o Donald Woods Winnicott con su «Object-presenting»— como elemento principal integrado dentro de lo que conocemos como maletas didácticas. Adoptamos el término «maletas didácticas» como un genérico para definir un tipo de recursos que concebimos como algo más que sencillas cajas o arquetas con materiales y objetos de diferente procedencia o tipología para un uso educativo. Estos recursos acostumbra a reunir objetos escogidos con una expresa voluntad educativa, formando parte de un proceso metodológico constructivista bien definido y sistematizado en base a la acción y la interacción objetual, que permiten abordar ciertos contenidos utilizando como detonante los propios objetos. En este artículo, nos referiremos a ellas como maletas didácticas pese a que no existe un claro consenso terminológico, utilizándose indistintamente los nombres de maletas, kits, cajas, arquetas, carros, laboratorios, mochilas, etc., acompañados habitualmente de los adjetivos calificativos didáctico, pedagógico, portátil o itinerante (Portela, 2021).

Este tipo de recursos, diseñados mayoritariamente para su uso en contextos educativos más informales como los museos, resultan especialmente atractivos para el alumnado de educación formal por la libertad de uso y su concepción objetual activa. Es habitual encontrar maletas didácticas en museos y con la historia, la arqueología u otras instituciones relacionadas con el aprendizaje patrimonial, aunque en los últimos años se ha extendido su aparición en otros ámbitos y contextos como veremos a continuación. Pero, pese a su eficacia, existe una aplicación irregular y bastante residual en las aulas, ya sea por desconocimiento o bien por las dificultades que comporta su gestión y traslado hasta el centro, al ser recursos creados y ofrecidos, en su mayoría, por organizaciones o instituciones culturales externas. Esto plantea una desconcertante contradicción, ya que por un lado son las escuelas las destinatarias mayoritarias de este tipo de recursos, pero por otro, son los museos o centros culturales quienes los crean. Esta desconexión hace que los procesos de optimización y mejora del recurso no acaben de funcionar correctamente, encontrándonos en ocasiones con planteamientos que no terminan de trabajar en profundidad los contenidos curriculares educativos o simplemente carecen de la continuidad necesaria para una buena consolidación de los contenidos por cuestiones puramente logísticas u organizativas, convirtiéndose así, en muchas ocasiones, en una actuación que empieza y acaba en una misma sesión como un oasis en un desierto (Martín y Calderón, 2022) desperdiciando, por tanto, toda su potencialidad.

Con el objetivo de dar a conocer a la comunidad educativa las potencialidades de este recurso didáctico y fomentar su uso dentro del aula, el presente artículo plantea un breve recorrido por algunos precedentes históricos para presentar, posteriormente, cómo se configuran en la actualidad y cuáles son las características principales que lo definen y sus potencialidades, mostrando modelos de referencia singulares a modo de ejemplo.

1. PRECEDENTES DE INICIATIVAS DIDÁCTICAS PORTABLES

A pesar de la aparente novedad y del interés que suscitan en la actualidad las maletas didácticas, se trata de un recurso con un largo recorrido histórico¹. Referirse a los inicios de las maletas didácticas como recurso educativo implica necesariamente repasar algunas de las propuestas y proyectos educativos para la difusión del patrimonio artístico planteados por los museos a lo largo de su historia.

Aunque existen evidencias de acciones educativas anteriores, los primeros vestigios en el ámbito museístico considerados como tales por su voluntad educativa expresa, se ubican a inicios del siglo xx en EE. UU. y Canadá. En este momento se empiezan a desarrollar los primeros programas educativos en escuelas públicas, que incluían visitas a museos e incluso recomendaban la creación de pequeños museos en las propias escuelas. Estas iniciativas fueron extendiéndose a otros países tímidamente, pero no sería hasta la definición del ICOM de museos, en 1946, cuando se reconociera públicamente la importancia de la educación en dichos centros y su vinculación escolar se institucionalice.

1.1. Primeros modelos de iniciativas didácticas fuera del museo

Una de las primeras experiencias en el ámbito educativo formal son las cajas empleadas en las «Object Lessons» que contenían diversos objetos y funcionaban como los antiguos «gabinetes de curiosidades» o «cuartos de las maravillas» renacentistas, pero de tamaño reducido. Estas lecciones de los objetos, surgidas en Gran Bretaña en 1830 en las escuelas victorianas por influencia de las ideas pedagógicas de Pestalozzi (Carter, 2018), presentaban un enfoque orgánico que se centraba en el análisis y la manipulación de objetos como principal método de enseñanza.

Nuestras maletas nacen vinculadas, además de a estas ideas victorianas objetuales, a los recursos educativos que los museos ofrecían para facilitar el aprendizaje tanto dentro como fuera del espacio museístico. Bajo esta premisa, a finales del siglo xix, empiezan a aparecer diferentes experiencias pedagógicas en Europa —como la del Museo Pedagógico Nacional surgido como Museo de Instrucción Primaria en 1882 en Madrid a instancias de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)— que conectaban el museo con la escuela mediante «el material circulante» intentado fomentar un aprendizaje activo y práctico (Cossío, 1886).

A principios del siglo xx surge otra experiencia destacada, el *Department of Circulating Exhibitions de The Museum of Modern Art (MoMA)* creado en el año 1933 en Nueva York para diseñar y promover exposiciones de arte para otras instituciones con el propósito de difundir y acercar el arte a un amplio público (*The Museum of Modern Art*, 1992). En estas exposiciones se exhibían reproducciones a color de obras de la colección del museo acompañadas de comentarios del director. Unos años más tarde, se amplió la oferta de materiales didácticos disponibles para alquiler o compra destinados a escuelas. Los materiales incluían, entre otros, reproducciones y fotografías de obras, dibujos, diapositivas, dossieres educativos (*The Museum of Modern Art*, 1954).

¹ Las ideas presentadas en este apartado se encuentran ampliamente desarrolladas en la sección 2.4. «Maletas didácticas de museos: objetos y movilidad» de la tesis doctoral Portela-Fontán, A. (2021). El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España. Análisis y clasificación de propuestas y usos. [Tesis doctoral] Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/671731>

En esta misma época, en España, destaca el «Museo Circulante» o «Museo del Pueblo», un proyecto de las «Misiones Pedagógicas» creado para favorecer el desarrollo de la cultura y la educación durante la Segunda República. Este proyecto pedagógico puede considerarse como un programa educativo fuera del museo, bajo la idea de aprender a través de él, lo que significó un antecedente para proyectos posteriores como es el caso del Gabinete Didáctico del Museo Nacional del Prado (Serrano, 2016). El museo itinerante constaba de dos colecciones formadas por un total de 14 reproducciones de obras destacadas del Museo del Prado, del Museo Cerralbo y de la Real Academia de San Fernando, entre los que se encontraban los trabajos de artistas como Velázquez, Zurbarán, Goya o Murillo (López Cobo, 2007). Las obras se transportaban en camionetas deteniéndose en diferentes localidades de España donde se acondicionaba un espacio para montar la exposición durante aproximadamente una semana (Dennis, 2011). Simultáneamente, tenía lugar un programa de actividades que incluía charlas, un «servicio de decoración escolar» que ofrecía reproducciones fotográficas de las obras, así como «cursos para maestros»².

1.2. Algunos modelos más actuales a modo de ejemplo

Después de este breve repaso histórico, cabe destacar algunos ejemplos concretos más actuales de modelos de maletas didácticas creados desde los museos y puestos a disposición de las escuelas como recursos para favorecer el aprendizaje:

«Loan Box Activities Resource» del Reading Museum

En el contexto internacional cabe mencionar las maletas didácticas «Loan Box Activities Resource» del Reading Museum en Inglaterra. La institución elabora estos recursos desde 1911 y en la actualidad ofrece más de 1000 maletas en préstamo gratuito a centros escolares. Estos recursos se utilizan también durante las actividades educativas dentro del museo, cubriendo una amplia gama de temas, desde la historia, al arte o la zoología, entre otros (Reading Museum, 2017).

Por otra parte, el museo cuenta con otro tipo de maletas multisensoriales específicas para adultos, las «Memory Boxes», que incluyen en su interior objetos, documentos, aromas y sonidos relacionados con la colección del museo. El propósito de estos recursos es estimular la memoria de quienes los utilizan, facilitando puntos de conexión con experiencias del pasado personal (Reading Museum, s.d.).

«Kit Department» del Boston Children's Museum

Otra de las experiencias de largo recorrido son los kits de préstamo que ofreció el Boston Children's Museum para aulas escolares. Este museo contó con un departamento específico desde el año 1938 hasta el 2010, el Kit Department, que gestionaba la demanda y alquiler de las escuelas de más de 300 kits de diferente temática (Boston Children's Museum, 2019). En los años en los que estuvo en activo, los modelos fueron evolucionando hacia un enfoque más experiencial. Así, las primeras propuestas se concebían como «exposiciones portátiles», es decir, como colecciones de exhibición sobre un tema vinculado al

² Puede consultarse más información en la página web de la exposición «Las misiones pedagógicas 1931-1936» celebrada con motivo del 75 aniversario: <http://www.residencia.csic.es/misiones/exposicion/expo5.htm>

museo que incluían objetos, fotografías, gráficos y otros documentos que se podía manipular directamente (Corwin, 1972). El objetivo era facilitar un acercamiento al museo mediante estos materiales en los casos en los que no se podía realizar una visita física.

Para facilitar una comprensión más profunda de los conceptos desarrollados en los modelos de exposiciones portátiles (Corwin, 1972), en la década de los sesenta se crearon las «MATCH Box-Materials and Activities for Teachers and Children». Estas nuevas propuestas, diseñadas en torno a un tema central, permitía el trabajo autónomo del alumnado en pequeños grupos e incluían diferentes materiales audiovisuales como vídeos o diapositivas, acompañados de libros, objetos y una guía de actividades dirigida al profesorado, para el desarrollo de actividades basadas en el aprendizaje experiencial y el descubrimiento.

«Cómo se hace una escultura» del Museo Nacional de Escultura de Valladolid

En España, entre los primeros ejemplos encontramos la maleta «Cómo se hace una escultura» del Museo Nacional de Escultura de Valladolid del año 1983 (Fernández y Soriano, 2006), que se diseñó con la finalidad de incentivar el interés y familiarizarse con algunos contenidos antes de la visita al museo (De los Ángeles y Pozo, 1986).

Este recurso, que se prestaba durante un período de siete o diez días, contenía materiales para montar una exposición en el aula que ilustraba el proceso de creación de una obra de madera policromada, incluyendo para ello: cinco reproducciones en madera de una obra del museo en la que se presentan las diferentes fases del proceso (tallado, preparado, dorado, etc.), ejemplos de instrumentos y materiales que se utilizaron para realizarlas, carteles explicativos, diapositivas y una hoja con orientaciones y pautas para el uso de estos materiales con el objetivo de favorecer un acercamiento didáctico.

«Invitación al Museo del Prado» y «Las Meninas viajeras» del Museo Nacional del Prado

A finales de los años ochenta y principios de los dos mil, el Museo Nacional del Prado implementó dos nuevas iniciativas educativas: por un lado, «Invitación al Museo del Prado» que tenía como finalidad la difusión de la colección e historia del Museo (Serrano, 2016) y por otra, «Las Meninas viajeras», sobre la obra *Las Meninas* (1656) de Velázquez.

En ambos casos se trata de un modelo de recurso didáctico móvil que se podía alquilar a centros educativos o instituciones, compuesto por cajas de grandes dimensiones que contenían en su interior diferentes materiales como fotografías a escala reducida de la colección y del museo (en el caso del proyecto «Invitación al Museo del Prado») (Serrano, 2016), una reproducción realizada por un copista de *Las Meninas*, o una maqueta del espacio presentado en la obra, entre otros, todos ellos diseñados específicamente para ser manipulados y ofrecer diversos puntos de vista sobre la pieza (Museo Nacional del Prado, 2002).

2. CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍAS DE LAS MALETAS DIDÁCTICAS

La base principal del interés actual de las maletas didácticas —o cualquiera de las otras variantes nominales mencionadas— es, sin duda, su esencia portable, objetual y modular que permite una gran flexibilidad de uso y adaptabilidad a diferentes contextos educativos. Pero analicemos un poco más en detalle las características esenciales que definen este recurso pedagógico.

Retomando la definición realizada por Portela (2024) de «maleta didáctica» «artefacto portable y autónomo con finalidad didáctica que contiene diversos recursos educativos agrupados bajo un concepto de unidad que permiten abordar un tema concreto y la consecución de unos objetivos previamente establecidos» (p. 20) entendemos estos artefactos portables como elementos con una manifiesta finalidad educativa previamente establecida que actúan como contenedores de materiales didácticos —incluyendo los objetuales que funcionan como detonantes de la acción— agrupados temáticamente, pero con libertad adaptativa modular.

La concepción objetual y su expresa finalidad educativa basada en la didáctica del objeto y el aprendizaje experiencial activo son las principales características de las maletas didácticas, que la diferencian de otro tipo de planteamientos similares meramente recolectivos, menos educacionales y más lúdicos. Asimismo, resulta especialmente atractiva la libertad modular en su aplicación, ya que su uso es apto para diferentes rangos de edad y diferentes contextos —tanto formales como no formales o incluso informales— amoldándose a una implementación más o menos libre según las necesidades específicas de cada situación. Normalmente las maletas didácticas se presentan acompañadas de unas pautas o guías con indicaciones didácticas que pueden seguirse rigurosamente, interpretarse libremente o incluso llegar a prescindir de ellas, dependiendo del contexto.

Las maletas están constituidas por dos partes principales bien diferenciadas, una relacionada con la forma que toma el recurso y la otra con el propio contenido:

- a) **CONTENEDOR** que pueden presentarse en apariencia bajo una ingente variedad de formas, dimensiones y materiales según las necesidades creativas de cada propuesta. Pero, por su calidad de «portable», acostumbran a ir siempre equipados con algún tipo de sistema mecánico que facilita su transporte.
- b) **CONTENIDO** que habitualmente despliega toda su potencialidad educativa en diferentes materiales, siempre de forma activa y motivadora:
 - Guía didáctica o dossier educativo, que detalla y contextualiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, explicando la temática de la maleta, su objetivo y una secuencia de actividades vinculadas desde el punto de vista curricular con la temática.
 - Instrucciones u orientaciones básicas para un correcto funcionamiento de las actividades planteadas.
 - Objetos detonantes de la acción educativa, agrupados y ordenados habitualmente por actividades.
 - Otros materiales didácticos no objetuales complementarios, como pueden ser reproducciones a distintas escalas, material fungible, material audiovisual, documentación gráfica u otros materiales de soporte como dados, cronómetros, etc. (Portela, 2021).

2.1. Características del contenedor: formato, diseño y funcionalidad

Como hemos comentado en la introducción, este recurso toma nombres y formas muy distintos, que van desde cajas, cajones, kits, carros, arquetas, mochila, o maleta, que es el nombre que tomamos como referencia. Aunque en realidad no es tan importante el contenedor como su contenido, su forma o estructura externa es un buen reclamo que invita y evoca, en la mayoría de los casos, el propio contenido.

Son pocos los trabajos que reflexionan sobre el aspecto externo de este recurso. Aunque hay que tener en cuenta que el tamaño de los objetos suele determinar la tipología y medida de contenedor, la propuesta de Martín y Gil (2024) sistematiza tipológicamente los contenedores en tres grandes bloques llamados: contenedores viajeros «suitcase», contenedores evocadores y finalmente, el que se ha definido como «Box».

- a) *Contenedores viajeros «suitcase».* En este primer bloque nos referimos a aquellos contenedores que pueden recordar a una maleta en su amplio espectro y que abrazaría, con ligeras modificaciones, todo tipo de artefactos relacionados con el concepto de movilidad como mochilas, riñoneras o maletines, con rotulación identificativa, nombres, imágenes o logotipos. Referente a esta tipología hay que tener en cuenta que son elementos que pueden ser «porteados» tanto por los educadores del museo como por los docentes para facilitar el desplazamiento tanto en las aulas como en las salas de los museos.

Ejemplo de esta tipología podría ser el maletín «El Metal» de la serie de 11 maletas que se desarrollaron dentro del proyecto «La ciencia que no se aprende en la red» y que la mayoría de ellas están disponibles en el Museo de Lleida.

Imagen 1. Ejemplo de la maleta didáctica «LabCase_6. El Metal»



Fuente: autoría propia publicada en <http://tallerdeprojectes.wixsite.com/metodocientifico>

- b) *Contenedores evocadores*. En esta tipología se puede englobar aquellos receptáculos que su exterior y su interior dialogan para dar pistas al usuario de qué contienen a modo de introducción.

Ejemplo de esta tipología podría ser la Maleta didáctica que versa sobre la historia de la Fábrica Macosa en Barcelona y que su contenedor por los materiales y formas ya nos está indicando que hablaremos de contenido histórico.

Imagen 2. Maleta pedagógica de la Fábrica Macosa



Fuente: Archivo del Distrito de Sant Martí. <https://ajuntament.barcelona.cat/arxiuunicipal/>

- c) *Box*. En este otro conjunto de receptáculos se encuentran como *totum revolutum* todas aquellas tipologías que se alejan del formato de maleta, como serían cajas, carros, laboratorios, armarios, o también los llamados kits. En esta categoría suelen ubicarse aquellas propuestas de gran formato que se alejan de la forma de contenedor al uso como pueden ser también armarios portables.

Para ilustrar esta tipología creemos que es un buen ejemplo «La maleta de Picasso» ya que consta de tres grandes cajas apilables (cada una de ellas aborda una temática distinta en relación con la obra y lenguaje plástico de la figura del artista) que se presentan y movilizan con una carretilla a modo de portacajas o portaequipajes (imagen 3).

Imagen 3. Contenedor «La maleta de Picasso» del Museu Picasso de Barcelona



Fuente: fotografía de autoría propia realizada en el Museu Picasso, Barcelona. <https://museupicassobcn.cat/>

Tras presentar esta propuesta simplificada en la que se agrupan *grosso modo* diferentes tipologías de este recurso, no podemos dejar de comentar otros aspectos importantes en relación con los contenedores portables. Esta clasificación es una propuesta que tiene por objetivo ofrecer una visión genérica de los tipos de recurso que existen, aunque tras décadas de investigación, se ha demostrado que las categorías no son exactas y que, en muchos casos, pese a que prevalecen ciertas características para poder clasificar una maleta en uno de los bloques también pueden incorporar detalles de otras categorías que la harían susceptible de cambiar de clasificación.

Dicho esto, los resultados también demuestran que, en ocasiones, centrarse solo en algunos aspectos concretos va en detrimento de otros, provocando un cierto desequilibrio. A modo de ejemplo, una maleta puede resultar llamativa por la forma externa del contenedor y los materiales utilizados, pero puede ser muy complicado su transporte por su fragilidad o envergadura, desatendiendo así una de las características esenciales de este tipo de recursos, su portabilidad. Por ello, recuperamos la propuesta de Martín y Gil (2024) de ítems para tener en cuenta a la hora de concebir una maleta didáctica. En esta recopilación sintética (tabla 1) se recogen aspectos relacionados con el diseño, la adecuación y la usabilidad, que deberían tenerse siempre en cuenta para poder conseguir una mayor efectividad holística.

Tabla 1

Resumen de ítems para tener en cuenta en la construcción de una maleta didáctica

Ámbito	Contenedor	Contenido
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> – Aspectos estéticos. – Originalidad. – Generación de motivación. – Adaptación física al contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño de los elementos (cuando es aplicable). – Selección de elementos (cuando son preexistentes o réplicas). – Aspecto estético de los elementos. – Aspectos motivacionales. – Originalidad.
Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> – Vinculación contextual contenedor-contenido. – Confluencias con el contexto generador. – Organización de los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Confluencias con el contexto generador. – Selección de elementos (cuando son preexistentes o réplicas). – Organización: secuenciación y relación entre materiales. – Claridad expositiva. – Variedad. – Cantidad.
Usabilidad	<ul style="list-style-type: none"> – Aspectos volumétricos: tamaño y peso. – Portabilidad. – Manipulación. 	<ul style="list-style-type: none"> – Manipulación.

Fuente: Martín y Gil (2024).

2.2. El contenido: un recurso educativo flexible, apto tanto para la educación formal como la no formal

Las maletas didácticas facilitan la comprensión de contenidos a través de un aprendizaje activo basado en la investigación y el descubrimiento, resultando un recurso altamente atractivo tanto en forma como en contenido objetual y conceptual. La versatilidad y autonomía de las maletas puede permitir un uso interdisciplinar y una aplicación que abarque diferentes niveles educativos, sin requerir un orden específico de uso y adaptándose a diferentes ritmos de implementación. Sin embargo, la supervisión docente resulta esencial para su uso efectivo (Chatterjee y Hannan, 2016) o la de alguna persona mediadora que ayude a dirigir y dinamizar la acción.

Además de una gran diversidad de formas, las maletas abarcan diversas tipologías según su contenido. Estos recursos pueden abordar cualquier temática ayudando a introducir conceptos, a complementarlos y ampliarlos o bien a consolidarlos y perfeccionarlos, utilizando diferentes estrategias (descubrimiento, deducción, repetición, relación, asociación de ideas, etc.), distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo o cinestésico) y diferentes lenguajes (oral, textual, visual, musical, gestual, icónico, etc.).

Si tenemos en cuenta los destinatarios podemos agrupar las maletas en base a su contenido en:

- Maletas destinadas para educación formal, es decir, para centros educativos de cualquier nivel o condición, con un público homogéneo, en base a unos objetivos educativos perfectamente estructurados que se planifican y dirigen en base a procesos de aprendizaje institucionales.

- Maletas destinadas a educación no formal, ya sean actividades extraescolares, talleres familiares, cursos para colectivos especiales en centros hospitalarios, bibliotecas, museos, etc. que plantean actividades estructuradas, contemplando un público más heterogéneo y favoreciendo un aprendizaje exploratorio más abierto, basado en lo experiencial y en la interacción libre del usuario según sus propios intereses.

En la concepción de este tipo de recursos siempre existe un proceso de planteamiento instructivo y educativo —más o menos estructurado, pero decididamente intencionado— que hace que no se planteen propuestas específicamente pensadas para contextos informales. En estos ambientes más libres, intuitivos y lúdicos, se pierde efectividad didáctica, transformándose en entretenimiento automotivado, guiado por los propios intereses o necesidades de cada persona.

Imagen 4. Instrucciones iniciales incluidas en el reverso de la tapa de la maleta didáctica «7 de cinema»



Nota. El texto de las instrucciones indica que: «Si habéis abierto este set, estáis de enhorabuena, porque nunca más podréis mirar el cine con los mismos ojos. Os acabáis de convertir en el equipo de 7DC Producciones. En breve iniciareis un viaje al interior del séptimo arte en el que descubriréis todo lo que se esconde detrás la gran pantalla. Con este recorrido, la Filmoteca y el Museo del Cine queremos que conozcáis la otra cara de este arte, eso que como público no acostumbramos a vivir pero que da vida a las historias y hace posible la magia del cine. ¡Empezamos!».

Fuente: Filmoteca de Catalunya de Barcelona <https://www.filmoteca.cat/> - Museu del Cinema de Girona <https://museudelcinema.girona.cat/>

Cuando la maleta está pensada para un contexto de educación formal, se incluye siempre una guía didáctica o algunas directrices educativas que facilitan su uso y permiten la implementación de la propuesta en el aula, como en el caso de la propuesta del MACBA «ExpressArt» que plantea diferentes sugerencias para dinamizar el contenido. En este sentido, se aconseja incluir siempre que sea posible, una secuencia de actividades completa que contemple actividades iniciales, de desarrollo y de conclusión, para dar mayor opción al desarrollo total o parcial en función del tiempo u otros condicionantes espaciotemporales. Sin olvidar, por supuesto, incluir detalles relacionados con la temporización de cada actividad, la agrupación de los participantes requerida para un buen funcionamiento u orientaciones sobre posibles criterios de evaluación de cada actividad. En este punto resulta importante destacar que, pese a ser un recurso mayoritariamente con expresa voluntad educativa, en la gran mayoría de casos no se contemplan la evaluación ni se incluyen directrices de cómo valorar su efectividad educativa.

En otros casos, se incluyen unas breves instrucciones que muestran funcionalmente cómo usar la maleta. En el caso de la maleta «7 de cinema» de la *Filmoteca de Catalunya de Barcelona* y el *Museu del Cinema de Girona*, por ejemplo, utilizan estas instrucciones como complemento a la guía didáctica, incluyéndolas directamente en el reverso de la tapa para indicar la codificación de color utilizada para cada temática (imagen 4).

La **edad de los usuarios** es otro punto importante que considerar a la hora de definir los contenidos de la maleta, ya que esta puede condicionar la medida, el peso y el material de los objetos manipulables, para que sean adecuados a sus necesidades cognitivas. Así como, tener en cuenta una mirada inclusiva la hora de abordar estos contenidos, que contemple la atención a la diversidad resulta fundamental, ya sea funcional, cultural, lingüística, sexual, religiosa, etc. Así, por ejemplo, no plantea la misma funcionalidad la maleta del «Museo de la Universidad de Navarra», diseñada para un público de Educación Infantil (imagen 5), que aquellas pensadas para un público de Educación Secundaria, en las que los materiales pueden incluir objetos punzantes o incluso acciones de manipulación de fuego como en el caso de la maleta creada por Schola Didàctica Activa (imagen 6). También podemos encontrar propuestas en el ámbito universitario, en el que destacan diversas experiencias relacionadas con la formación inicial de maestros, como la desarrollada en el Grado en Pedagogía, Educación Infantil y Primaria de Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Álvarez, 2017); o la del Grado en Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Comunidad Valenciana (Monteagudo y Muñoz, 2017).

Imagen 5. Exterior del material «El museo de los peques» y detalle de la «Caja de los tesoros» incluida en el interior. Museo de la Universidad de Navarra



Fuente: fotografía de autoría propia realizada en el Museo de la Universidad de Navarra. <https://museo.unav.edu/>

Imagen 6. Maletas didácticas creadas por Schola Didáctica Activa



Fuente: Schola Didáctica Activa. <https://www.scholactiva.com>

Por otro lado, el número de participantes también resulta un elemento clave, en tanto en cuanto, condiciona las dinámicas y la cantidad de objetos y materiales que la maleta debe incluir, para que todos se sientan partícipes.

En otro orden de cosas, la naturaleza del propio recurso, es decir, si la concepción es analógica o digital también determina los contenidos y su gestión. Así pues, aunque, las tipologías no son nunca absolutas y a partir de ellas se puede dibujar un número indeterminado de combinaciones podemos clasificar las maletas (Castell y Portela, 2024) en:

- **Maletas físicas** son aquellas pensadas para trabajar físicamente con el material que la conforman, *in situ* como en el caso de la MD del MACBA «ExpressArt».
- **Maletas digitales** que trabajan en un ambiente digital, sin recurrir necesariamente al uso de materiales físicos tangibles como en de la versión digital de la maleta «7 de cinema» de la *Filmoteca de Catalunya de Barcelona* y el *Museu del Cinema de Girona*. Las maletas que responden a esta tipología acostumban a ser versiones digitales de las maletas físicas accesibles en remoto.
- **Maletas virtuales** que, aunque no están conceptualizadas como tales, permiten agrupar diferentes recursos digitales para conformar experiencias virtuales más o menos completas en cuanto a su visualización y navegación como ocurre en «Historiana», una plataforma de aprendizaje en línea desarrollada por *EuroClio (European Association of History Educators)* y *Europeana* que entre otras funcionalidades permite crear, compartir y gestionar recursos en un espacio virtual de aprendizaje <https://historiana.eu/builder>; la «Digital Commonwealth» de la *Boston Public Library*, un repositorio de material en línea y organizadas en colecciones <https://www.digitalcommonwealth.org/collections>; o las «Expediciones artísticas» <https://artsandculture.google.com/project/expeditions-art> de *GoogleArts&Culture* entre otras.

La mayoría de las propuestas de maletas didácticas se conciben para su uso directo en un espacio físico. Aunque, para facilitar el acceso al contenido, algunas han optado por adaptar parte de estos materiales al formato digital –digitalizando los materiales o utilizando algún recurso digital accesible

localmente o en línea— pero utilizando estos materiales en realidad, como elementos complementarios de la maleta física.

En cualquier caso, sea cual sea su naturaleza, nunca debemos olvidar la importancia de la **actualización del contenido** de las maletas didácticas. El paso del tiempo hace que algunos recursos puedan quedar obsoletos en poco tiempo y que se requiera una actualización total o parcial de los contenidos. Debería preverse siempre la gestión de posibles cambios o actualizaciones, cosa que resulta mucho más fácil, como es evidente, en formatos digitales. Por otra parte, el uso de las piezas o materiales que conforman el recurso también comportan un inevitable desgaste, por lo que estas, además de ser adecuadas al público destinatario, deben poder ser sustituidas por otras nuevas sin demasiadas complicaciones, cuando sea necesario.

Si tenemos en cuenta **condicionantes temporales**, también podemos establecer una clasificación. Muchos de estos recursos nacen vinculados a algún museo o centro cultural y, por tanto, plantean los contenidos como un complemento de la visita física, proponiendo desarrollar **antes, durante o después de la visita**, conceptos importantes con una relación temática directa. Pero también pueden utilizarse como una alternativa a la visita **llegando incluso a sustituirla**. En función de si contemplan o no todos estos usos, el diseño del recorrido conceptual del contenido estará más o menos articulado y tendrá mayor o menor profundidad.

Por otra parte, encontramos maletas totalmente autónomas que no presentan vinculaciones físicas directas y que permiten una total libertad de uso y autogestión. Derivado de esta tipología de uso, también podríamos clasificar las maletas en propuestas de **uso libre o guiada**.

Y, por último, comentar la importancia del origen o la procedencia de la maleta, es decir, quién las ha creado y dónde podemos encontrarlas:

- **Museos u otros centros culturales** de análogas características que, por su expresa voluntad educativa, crean este tipo de recursos por su flexibilidad y autonomía educativa para su uso y disfrute directamente en el centro cultural, contemplándose también la cesión temporal directa a centros educativos.

«What's your story?» <https://museumsvictoria.com.au/> del *Museums Victoria* destinada para infantil y primer ciclo de primaria. «Les cures i el circ» <https://lacentraldelcirc.cat/> de *La Central del Circ – Fàbrica de Creació de Barcelona* y el *Centre de Recursos Pedagògics de Sant Martí* destinada a secundaria o «Maleta Art+Escola+Llum» <https://www.artiescola.cat/> de *ACVIC Centre d'Arts Contemporànies* apta para su uso en infantil, primaria y secundaria.

- **Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) y otros centros documentales de referencia educativa** para la formación educativa, la dinamización pedagógica y el apoyo a la tarea docente del profesorado de todos los niveles educativos de los centros de enseñanza no universitaria. En Cataluña, las escuelas suelen acudir a estos centros especializados para reservar maletas didácticas, kits educativos y otros recursos cedidos por los propios museos u otras entidades para una gestión centralizada más ágil a través del *Servei de Xarxes i Serveis Educatius* <https://serveiseducatius.xtec.cat/> o el servicio educativo de apoyo a la innovación y la investigación educativa CESIRE <https://serveiseducatius.xtec.cat/cesire/>.
- **Bibliotecas**, que amplían su labor de gestión documental a muchos otros recursos relacionados con la lectura. Prueba de ello son los planes lectores estatales o autonómicos con las llamadas «Maletas Viajeras» que contienen una serie de libros, álbumes ilustrados, juegos y otros materiales u objetos complementarios, que versan sobre una misma temática y que se ofrecen a los centros educativos para poder trabajar de forma secuencial un tema curricular o de educación no formal.

«Maletas Viaxeiras» <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/maletas/> gestionadas por Bibliotecas Escolares de la *Xunta de Galicia* o las «Maletas Viajeras» de la biblioteca del Instituto Cervantes <https://cervantes.org> que permite a las bibliotecas ofrecer en préstamo a centros de enseñanzas oficiales en el extranjero para fomentar la lectura en español.

- **Campos de aprendizaje**, servicios educativos reglados que, especialmente en Cataluña, ofrecen al profesorado y a los centros docentes la posibilidad de desarrollar proyectos de trabajo para el estudio y la experimentación en un medio singular. Habitualmente se dirigen a alumnado de educación primaria, secundaria, ciclos formativos y bachillerato.

«Cofre de la Prehistòria» <https://serveiseducatiu.xtec.cat/cda-noguera/> creada por el *Camp d'Aprenentatge de la Noguera* en colaboración con el *Centre de Recursos Pedagògics de la Noguera* y el *Geoparc UNESCO Origen* destinado al ciclo superior de primaria y ESO.

- **Otras instituciones públicas, nacionales o internacionales** (Diputación, Ayuntamientos, Consejerías, embajadas, consulados, etc.) con áreas o servicios educativos que reúnen este tipo de material para facilitar el acceso a la comunidad educativa.

«El tren de Mataró» <https://www.mataro.cat/> del *Servei Educatiu de l'Ajuntament de Mataró* destinado a primaria y secundaria. «De l'hort a casa» <https://mamaterra.info/> creada por la Asociación Vida Sana en colaboración con la *Fundació «la Caixa»* y la *Generalitat de Catalunya*. «Kit ESERO de materials d'astronau» de *IESA (European Space Agency)* para primaria y secundaria. <https://esero.es/> o «Museum Kits» del *Museum of Cycladic Art* <https://cycladic.gr/en/mouseioskeves/> que fueron creadas originariamente para escuelas, bibliotecas escolares y otras instituciones culturales y pueden encontrarse también en instituciones internacionales como universidades, embajadas o consulados de algunos países.

- **Empresas privadas o entidades bancarias** vinculadas a programas de obra social que promueven la creación de este tipo de recursos o los generan directamente.

Empresas dedicadas entre otras actividades a la venta de material didáctico relacionado con la difusión del patrimonio y la arqueología de todo tipo de público, incluido el escolar como *Paleomania* <https://paleomanias.com/> o *Mosaicos y Teselas* <https://mosaicoyteselas.com/>. O iniciativas de entidades bancarias como «Les Motxilles medioambientals» <https://mediahub.fundacionlacaixa.org/> de la *Fundació «la Caixa»* apta para escolares de 8 a 18 años o «Big Valise», la maleta viajera del Museo Thyssen-Bornemisza y la Fundación BBVA.

- **Otros sitios web** que ofrecen al usuario, de forma fácil e integrada, el acceso a recursos y otros servicios facilitando la localización y gestión de este tipo de recursos. En muchas ocasiones, las propias empresas especializadas en creación de materiales educativos como *Materials Educatius* <https://materialeduc.net> recogen estos materiales, dirigidos en este caso, tanto a centros escolares como a otros colectivos especiales.

Hay que tener en cuenta que en la creación de estos recursos a veces participan más de un centro o institución, compartiendo autoría y/o financiamiento. Por otra parte, los creadores pueden ser indistintamente centros o instituciones públicas o privadas y, por tanto, su cesión temporal podría comportar un coste añadido a la habitual gratuidad del recurso. Asimismo, hay que comentar que la nomenclatura presentada puede variar dependiendo del área territorial en la que nos encontremos.

3. EJEMPLIFICACIÓN DE MODELOS DE REFERENCIA EN BASE A LAS PRINCIPALES ÁREAS DE CONOCIMIENTO CURRICULARES EN PRIMARIA

Para poder ofrecer una panorámica operativa nos centramos en el contexto escolar para presentar una clasificación de ejemplos concretos, tomando como punto de referencia las 6 principales áreas de conocimiento curriculares contempladas actualmente en educación primaria según marca la actual Ley Orgánica 3/2020, incluyendo el área de Educación en Valores cívicos y éticos contemplada en algunos de los cursos del tercer ciclo:

- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua Castellana y Literatura.
- Lengua extranjera.
- Matemáticas.
- Educación en Valores cívicos y éticos.

Respecto a las maletas relacionadas con el contenido de **Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural** creemos que es más práctico desdoblar en las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, atendiendo al marco legislativo anteriormente mencionado. Un ejemplo claramente representativo para trabajar los contenidos propios del área de Ciencias de la Naturaleza podría ser el «Museu Ambulant» del *Museu de Ciències Naturals de Barcelona* <https://edunat.museuciencies.cat/> o las «Caixes didàctiques» del *Museu Marítim de Barcelona* <https://www.mmb.cat/>

Por otro lado, si nos centramos en las relacionadas con las Ciencias Sociales son muy numerosos los ejemplos, sobre todo aquellos relacionados con la historia y la arqueología. Ejemplo de esta subcategoría sería la maleta «La Maleta Viajera» del Museo Canario y la Fundación Disa <https://www.elmuseocanario.com/> que cuenta con réplicas de piezas arqueológicas y diverso material de trabajo usado para explicar los contenidos del museo en el aula.

Referente a la **Educación artística** creemos interesante clasificar los ejemplos tal y como se exponen en las áreas curriculares, así las dos grandes categorías hacen referencia por un lado a la **Educación Plástica y Visual** y por otro, a Música y danza. De la primera categoría existen recursos que tratan de un artista en concreto, de una época o de una técnica concreta, como podría ser alguna de las maletas pedagógicas adaptada a diferentes niveles educativos de la de la *Fundació Miró Mallorca* <https://miromallorca.com/>

Por otro lado, la subcategoría de **Música y danza**, encontramos como ejemplo de la disciplina musical «La Kepler» del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza <https://www.educathyssen.org/> que permite trabajar la escucha activa y la creación sonora. Y, relacionada con la danza encontramos la maleta «Dan Dan Dansa» <https://mercatflors.cat/> creada por el *Mercat de les Flors*, centro cultural especializado en propuestas teatrales y corporales.

Otra de las categorías sería la relacionada con la materia de **Educación Física**, ejemplo de ello lo podemos encontrar en el programa educativo «Vida Saludable» de la compañía de servicios de alimentación Aramark —empresa que gestiona servicios de restauración principalmente en centros educativos, centros

sociosanitarios y otros centros deportivos, de ocio o entretenimiento— para el fomento de buenos hábitos saludables y sostenibles en alimentación, trabaja transversales objetivos relacionados con los ODS en centros educativos, utilizando un conjunto de maletas pedagógicas temáticas, entre las que encontramos «El deporte es salud», una maleta que incluye la realización de unas olimpiadas deportivas <https://www.aramark.es/sectores/educacion/colegios/vida-saludable>

Existen también diversas propuestas para dinamizar aquellas áreas más tradicionales como las relacionadas con la **Lengua Castellana y Literatura**, como en el caso del «KitCaixa Comunica» <https://lamandinadenewton.com/> de l'Obra Social «la Caixa» o «Letras per a tothom» <https://materialeduc.net>, creada por la misma entidad y el *Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya* para la alfabetización de personas migradas.

Si nos centramos en el área de **Matemáticas** también ésta tiene representación con ejemplos como el del *Museu de Matemàtiques de Catalunya* <https://mmaca.cat/recursos/m4/> con un conjunto de cuatro maletas didácticas para primaria y ESO.

Y, por último, en el área de conocimiento relacionada con la **Educación en Valores Cívicos y Éticos** encontramos propuestas para educación primaria como la de los «Kits valores» <https://materialeduc.net/> de CaixaBank que trabaja los valores éticos y el compromiso social o la «Maleta Cívica Museus» <https://materialeduc.net> de l'*Ajuntament de Barcelona* y el *Institut de Cultura* que reflexiona sobre la función de los museos y nuestra manera de ver el mundo

Podemos ver pues que es fácil encontrar ejemplos en todas las áreas curriculares y que desde distintas iniciativas, públicas o privadas, y en distintos territorios, encontraremos. También hay que tener en cuenta que estos recursos por su desgaste, actualización o sustitución suelen ser retirados al cabo de unos años de su uso, pero normalmente la institución, tras el éxito del recurso crea uno de nuevo más actualizado.

4. CONCLUSIONES

Las maletas didácticas son recursos diseñados con una evidente finalidad educativa para promover y estimular un aprendizaje interactivo, generalmente, de forma grupal y bajo la dirección de una persona formada específicamente para realizar tareas de mediación—bien sea el propio docente, si se desarrolla el proceso en un centro educativo, o bien la persona que dinamiza la actividad, si se trata de otro tipo de contextos no formales— con el fin de asegurar buenos resultados. El uso de las maletas didácticas resulta motivador en procesos educativos gracias, en gran medida, al enfoque lúdico que utiliza y a las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje activas y participativas (García Blanco, 1994) basadas en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984/2015). Aunque la tipología de materiales que incluyen, así como el propio formato del contenedor, pueden estimular la curiosidad e implicación del grupo, para ser realmente efectivas, las maletas didácticas requieren un enfoque metodológico más completo y estructurado. Este enfoque eminentemente práctico, basado en la pedagogía activa, debe ser capaz de estimular un rol activo, participativo y experimental, compartiendo a su vez vínculos con lo que conocemos como didáctica del objeto. Según Santacana y Llonch (2012) estos recursos se presentan como contenedores que ofrecen diversos objetos y/o elementos materiales a partir de los cuales, y mediante su observación, análisis e interrogación, permite activar una secuencia de aprendizaje intencionada. El hecho de incluir objetos e interactuar con ellos permite, desde el punto de vista de las ciencias sociales, profundizar en el tema de la documentación histórica y las fuentes primarias promoviendo un conocimiento histórico más empático y crítico, trabajando contenidos que se pueden conectar fácilmente con el currículum y con diferentes niveles

de profundización. Resultan, así pues, especialmente útiles para la enseñanza de la historia de la educación y estudio y difusión del patrimonio educativo.

Sin embargo, en ocasiones, encontramos cajas o kits que equívocamente podríamos considerar maletas didácticas, cuando en realidad son sencillamente contenedores que compilan materiales diversos, como libros u objetos, que se utilizan como base de algún juego simbólico o como detonante para trabajar una temática concreta sin mayores objetivos pedagógicos. Las maletas didácticas como tal deberían incorporar una secuencia de actividades organizadas, pero suficientemente flexible —fácilmente adaptable también a las características e intereses de cada grupo, independientemente del número de participantes— convirtiéndolas en recursos altamente versátiles. Estas secuencias deberían servir como guía de orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proponiendo acciones concretas para conseguir una secuencia didáctica más eficiente, eficaz y efectiva, pero sin obligatoriedad. Despertando así, una motivación exploratoria constante y un interés creciente respecto a un contenido que, por su presentación modular, lúdica, interactiva y manipulativa, se convertirán en fantásticos facilitadores de nuevos aprendizajes. Sin olvidar, sin embargo, la importancia de incluir algún tipo de instrucción evaluativa que permita cerrar el proceso de forma consciente, asegurando la adquisición del conocimiento.

Por otra parte, con relación a la libertad y flexibilidad espaciotemporal, cabe destacar que el formato móvil o portable favorece que este tipo de recursos lleguen a un mayor número de destinatarios al permitir salir del espacio en el que se crea. Como se vio en algunos de los ejemplos presentados en los apartados precedentes, muchas de las maletas desarrolladas en museos o centros culturales, están vinculadas a un recorrido expositivo, planteándose durante la visita, un uso directo en el propio museo. Pero también puede permitirse un uso en el centro educativo, ya sea antes o después de la visita a la institución. Asimismo, en el supuesto de no poder plantear un desplazamiento, existe la posibilidad de trabajar con reproducciones de fondos de museos, de la colección o del archivo gráfico o documental, en el propio contexto de aula, siendo el museo el que entre directamente dentro del aula. Esta portabilidad resulta otra de sus grandes potencialidades, ya que permite flexibilizar su uso en contextos diferentes. Los centros escolares tienen la oportunidad de conseguir la cesión de estos recursos a través de diferentes instituciones, mayoritariamente de forma gratuita, lo que supone una excelente oportunidad para reforzar un aprendizaje más significativo y conectarlo con el entorno a través de experiencias personalizadas dentro y fuera del aula.

Finalmente, hay que recalcar que muchos de los objetos o elementos que contienen las maletas, o el tipo de propuesta de actividad planteada, pueden generar o despertar todo tipo de recuerdos, vivencias y sensaciones. Desde la emoción la mente conecta con nuestro corazón, predisponiéndonos más fácilmente a un aprendizaje significativo. Una de las bases pedagógicas de este tipo de recursos es el aprendizaje emocional, que, junto con la dimensión lúdica, característica en este contexto, invitan a aprender desde el juego y la experimentación en primera persona, dejando espacio a la exploración y la creatividad espontánea, propia de los humanos, que se traduce finalmente en una experiencia de aprendizaje feliz. No hay duda alguna que jugando también se aprende o, dicho de otro modo, que desde el aburrimiento difícilmente se consolida un aprendizaje realmente significativo.

El uso de las maletas didácticas representa una excelente oportunidad para reforzar el aprendizaje dentro de las aulas. El atractivo de uso y la flexibilidad de este tipo de recursos, especialmente para el alumnado —por el carácter lúdico y experiencial que aporta el trabajo con objetos—, sumado a la eficacia didáctica que aporta una buena planificación didáctica a través de la conexión curricular y un planteamiento metodológico de contextualización educativa —con objetivos claros, propuesta de actividades y criterios de evaluación— permite a los docentes generar espacios propicios para el desarrollo de procesos de aprendizaje más significativos y enriquecedores, adaptándose a las necesidades específicas del

momento en cada caso. Sin embargo, a pesar de detectarse un creciente aumento en estos últimos años, especialmente en Cataluña, continúa siendo un gran desconocido para gran parte de la comunidad educativa con un despliegue irregular entre las diferentes comunidades autónomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender Teoría de la Educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532.
- Boston Children's Museum. (2019). Kits Collection. Boston Children's Museum Archives. Revisado el 25 de febrero de 2024 de, <https://bostonchildrensmuseum.org/sites/default/files/pdfs/museumarchives/A%202019.9-Kits%20Collection.pdf>
- Carter, S. A. (2018). *Object Lessons: How Nineteenth-Century Americans Learned to Make Sense of the Material World*. Oxford University Press.
- Castell, J. y Portela, A. (2024). Maletas didácticas en entornos digitales. Una aproximación reflexiva sobre tipologías, modelos y potencialidades. En A. Portela y C. Martín (coords.), *Maletas didácticas: definición, modelos y pautas para su diseño* (pp. 95-101). Trea.
- Chatterjee, H. J., y Hannan, L. (2016). *Engaging the senses: Object-based learning in higher education*. Routledge.
- Cossío, M. B. (1886). El Museo Pedagógico de Madrid. En Museo Pedagógico de Instrucción Primaria. *Documentos para su historia. Legislación. Organización. Memoria de sus trabajos* (pp. 21-28). Fortanet.
- Corwin, R. (1972). Discovery Boxes. *Educational Technology*, 12 (9), 72-73.
- De los Ángeles, M. y Pozo, M. A. (1986). Una maleta en préstamo. *Cuadernos de Pedagogía*, 134, 25-27.
- Dennis, N. (2011). Ramón Gaya y el Museo del Pueblo de las Misiones Pedagógicas. *Escritura e Imagen*, 7, 15-26. https://doi.org/10.5209/rev_ESIM.2011.v7.37771
- Fernández, J. y Soriano, M. (2006). La Dama d'Elx i la cultura ibèrica: una proposta didáctica per a treballar a l'aula. *La Rella*, 19, 289-306.
- Kolb, D. A. (1984/2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Pearson FT Press.
- López Cobo, A. (2007). Por caminos de piedra, charcos y olvido. Repertorios de la cultura universal: las Misiones Pedagógicas de la II República española. *Pandora: revue d'etudes hispaniques*, (7), 83-98.
- Martín-Piñol, C. y Gil, R. (2024). Pautas para el diseño de maletas didácticas: aspectos formales. En A. Portela y C. Martín (coords.), *Maletas didácticas: definición, modelos y pautas para su diseño* (pp. 85-93). Trea.
- Martín-Piñol, C. y Calderón-Garrido, D. (2021). Del objeto descubierto al objeto artístico, un planteamiento con propósitos educativos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 467-483.
- Monteagudo, E. y Muñoz, E. (2017). Concepto y objeto. La caja de artista como recurso interdisciplinar en educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 341-364. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298641>

- Museo Nacional del Prado. (2002). Meninas viajeras. Exposición didáctica de aula: maleta de préstamo. Museo Nacional del Prado. Revisado el 25 de febrero de 2024 de, <https://www.museodelprado.es/recurso/meninas-viajeras-exposicion-didactica-de-aula/ca7bc2fa-42ae-4290-8362-1a1ed6fe1e59>
- Portela, A. (2024). La maleta didáctica: definición, características y posibilidades educativas. En A. Portela y C. Martín (coords.), *Maletas didácticas: definición, modelos y pautas para su diseño* (pp. 15-21). Trea.
- Reading Museum. (2017). All about the loan service. Reading Museum. Revisado el 25 de febrero de 2024 de, <https://www.readingmuseum.org.uk/blog/all-about-loan-service>
- Reading Museum (s. d.). Memory Boxes. Reading Museum. Revisado el 25 de febrero de 2024 de, <https://www.readingmuseum.org.uk/get-involved/memory-boxes-0>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Trea.
- Serrano, M. (2016). «Las meninas viajeras» como proyecto educativo: uno de los proyectos pioneros en España. En XX Actas 18 DEAC Jornadas de Museos (pp. 197-206). Museo Nacional del Prado. Revisado el 25 de febrero de 2024 de <https://content.cdnprado.net/doclinks/pdf/deac/actas-18-DEAC.pdf>
- The Museum of Modern Art. (1954). Circulating Exhibitions 1931-1954. *The Bulletin of the Museum of Modern Art*, 21(3/4), 3-30. <https://doi.org/10.2307/4058235>
- The Museum of Modern Art. (1992). Department of Circulating Exhibitions Records in The Museum of Modern Art Archives. The Museum of Modern Art. <https://www.moma.org/research-and-learning/archives/finding-aids/CEb.html>
- Turner, C. (2019). Remembering the Kit Department and its pioneering loan service. Boston Children's Museum. Revisado el 2 de diciembre de 2020 de, <https://bostonchildrensmuseum.wordpress.com/2019/12/05/boston-childrens-museum-kit-department/>

LA MALETA+LAB, UN RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE LA MINERÍA

The suitcase+LAB, a resource for learning about mining

Meritxell Mañosa Albuixech*

Escola Rosa Oriol (Lliçà d'Amunt, Barcelona)

https://orcid.org/0009-0008-8083-0915

Palabras clave

Maletas didácticas
Laboratorio de lectura
Literatura infantil
Alfabetización visual
Didáctica del objeto

RESUMEN: En este artículo se presenta el diseño de una maleta y laboratorio de lectura (maleta+LAB) dirigida a educación infantil y primer ciclo de educación primaria con recursos para trabajar en las aulas, vivencialmente, el tema de la minería. Además de tener recursos didácticos adaptados a diferentes niveles educativos, la maleta contiene también objetos mineros (pico, lámpara de carburo, jaula con un canario, minerales...). A ello, se añaden álbumes ilustrados sobre las minas y los animales que viven en el subsuelo, ya que la maleta cumple otra función: es también un laboratorio de lectura. En este trabajo se presentan ambos recursos, así como las rúbricas que se han diseñado para que los docentes que soliciten la maleta+LAB en préstamo puedan aportar su análisis y valoración, lo que nos debe permitir evaluar la funcionalidad de la maleta y el laboratorio de lectura.

Keywords

Loan boxes
Didactic suitcase
Reading laboratory
Children's literature
Visual literacy
Didactics of the object

ABSTRACT: This article presents the design of a suitcase and reading laboratory (suitcase+LAB) aimed at early childhood education and the first level of primary education with resources to work in the classrooms, in an experiential way, on the topic of mining. In addition to having teaching resources adapted to different educational levels, the suitcase also contains mining objects (pickaxe, carbide lamp, cage with a canary, minerals...). Added to this are illustrated albums about the mines and the animals that live underground, since the suitcase fulfills another function: it is also a reading laboratory. This work presents both resources, as well as the rubrics that have been designed so that teachers who request the suitcase+LAB on loan can provide their analysis and assessment, which should allow us to evaluate the functionality of the suitcase and the reading laboratory.

1. INTRODUCCIÓN

El grupo de trabajo MiBE (Museus i Biblioteques Escolars) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Lleida (UdL), durante el curso 2022-2023, destinó la ayuda económica anual que los equipos ICE pueden solicitar a la creación de un recurso educativo que tiene dos funciones: por un lado, es una maleta didáctica y, por otro, con el añadido de algunos álbumes ilustrados, puede funcionar como laboratorio de lectura. Ambos recursos, con su correspondiente material complementario, están destinados a niños y niñas de educación infantil y ciclo inicial de educación primaria. También estos recursos incluyen

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Meritxell Mañosa Albuixech. Escola Rosa Oriol (Lliçà d'Amunt, Barcelona) – mmanosa6@xtec.cat – https://orcid.org/0009-0008-8083-0915

Cómo citar / How to cite: Mañosa Albuixech, Meritxell (2024). «La maleta+LAB, un recurso para el aprendizaje de la minería». *Cabás*, 31, 32-53. (https://doi.org/10.1387/cabas.26244).

Recibido: 15 abril, 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

sendas rúbricas de evaluación para que el profesorado que los implemente en las aulas pueda aportar su visión y análisis de la experiencia.

El proyecto nace, por un lado, del trabajo que desde el equipo MiBE del ICE de la UdL se lleva haciendo desde su origen, en el curso 2019-2020, con la finalidad de crear proyectos de innovación e investigación educativa que vinculen el mundo del museo escolar y de la biblioteca escolar. Para ello, el grupo de trabajo, cada curso, crea propuestas y las desarrolla, para acabar presentando sus resultados en una jornada anual dentro del marco de las jornadas ICE. Estas jornadas tienen como finalidad, además de presentar el trabajo llevado a cabo por los distintos miembros del grupo, aportar formación a los asistentes en algún aspecto vinculado a los intereses de trabajo del MiBE. En la II Jornada MiBE, celebrada a inicios del curso 2021-2022, se realizó formación sobre maletas didácticas (Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida, 2021), y en la III Jornada, celebrada a principios del curso 2022-2023, la formación estuvo vinculada a los laboratorios de lectura y el papel que los objetos tienen en ellos (Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida, 2023a). Además, durante dicho curso, se realizó una visita formativa a la Biblioteca Roca Umbert de Granollers (Barcelona), con Glòria Gorchs, una de las creadoras del concepto «laboratorio de lectura». Por tanto, con la creación de esta maleta+LAB se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos en las mencionadas formaciones. En cuanto al tema, su elección deriva de un trabajo previo, ya que es una propuesta de continuación del trabajo de final de Máster Universitario en Investigación en Educación, Especialidad en Ciencias Sociales de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), titulado «Les possibilitats educatives del patrimoni miner a infantil. Un estudi de cas sobre el patrimoni miner a l'Alta Ribagorça», trabajo tutorizado por los doctores Antoni Bardavio y Antoni Santisteban.

Actualmente, la maleta+LAB está cedida al Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) de la Alta Ribagorça y la Val d'Aran del Pont de Suert, municipio muy próximo a las minas de carbón de Malpàs, un elemento patrimonial de importancia del territorio, siendo la maleta+LAB un recurso muy útil para interpretar el entorno de esta zona. El CRP se encarga de gestionar su préstamo a aquellas escuelas que solicitan el recurso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La importancia de los objetos en educación infantil y primaria, una alfabetización diferente

2.1.1. Objetos, sentidos y aprendizaje significativo

Los niños y las niñas utilizan los cinco sentidos para conocer y explorar el entorno más inmediato y su desarrollo evolutivo depende de esta interacción sensorial (Rengifo-Herrera y Melo-Rodrigues, 2020). También para Gómez y Fenoy (2016) la sensorialidad es el medio que nos ayuda a desarrollarnos, por lo tanto, los aprendizajes que son vividos y aprehendidos por los sentidos se convierten en más significativos. Ellos no son los únicos autores que hablan del potencial de los objetos para desarrollar actividades sensoriales. Miralles y Rivero (2012), a partir de la presentación de la experiencia del cofre del tiempo, muestran cómo se favorece el aprendizaje a través del empleo de objetos del pasado. Cuenca y Estepa (2005) nos presentan el ejemplo de la caja genealógica para trabajar la evolución de los objetos a lo largo del tiempo. En un sentido similar, Minuesa (2019) comenta que los objetos son el testimonio de un pasado que ya no existe y, por eso, nos permiten establecer un diálogo entre el pasado y el presente. Y Dávila y Naya (2023) presentan un ejemplo interesante de este diálogo a través de aplicar la pauta de análisis de un objeto de Santacana y Llonch (2012) a un antiguo artefacto educativo vinculado a la pedagogía del silencio como es la «señal».

Por tanto, introducir objetos en el aula conlleva un trabajo vivencial y manipulativo, según Reitano y Green (2013), quienes citan los trabajos de Turner-Bisset, y permite entender el rol que los objetos o artefactos tienen en nuestras vidas. Justamente por eso, a partir de los objetos podemos comprender algunos conceptos, que favorecen el pensamiento histórico, como los de cambio y continuidad. Ambos forman parte de los siete conceptos clave citados por Benejam (1999) que enmarcan qué temas de ciencias sociales podemos trabajar en el aula, y que son: 1) identidad y alteridad (tolerancia y respeto por los otros); 2) racionalidad-irracionalidad (comprensión e interpretación de realidades diferentes); 3) continuidad y cambio (entender que el mundo es cambiante y hace falta una constante reinterpretación y respecto por el patrimonio natural, social y cultural); 4) diferenciación: diversidad y desigualdad (igualdad de oportunidades y justicia); 5) conflicto (coexistencia de diferentes maneras de valorar el mundo, además de llegar a un consenso); 6) interrelación (intercambio y compartir y explorar nuevas soluciones), y 7) organización social (formamos parte de una organización democrática dónde podemos y debemos participar).

Semedo (2015) comenta que los objetos actúan como mediadores y cita a Kopytoff, quien dice que «los objetos reúnen pensamiento y sentimiento» (p. 126) y «nos invitan a explorar sus cualidades sensibles, de sonido, vista, gusto y tacto, para que podamos vivenciarlos. Lo que se busca con estos ejercicios es la capacidad de percibir las cosas, no solo de reconocerlas» (p.127-128). La percepción depende de cada persona, como también la interpretación, por eso, la interacción con los objetos genera múltiples significados que cada individuo va tejiendo mientras reconoce y comprende los pensamientos de los otros. Y esto implica aceptación y empatía, habilidades que se deben potenciar desde la escuela y que las podemos relacionar con los conceptos clave citados por Benejam (1999) de racionalidad-irracionalidad e interrelación.

2.1.2. Maletas didácticas

La línea que separa una maleta didáctica de una maleta pedagógica es muy delgada y para algunos autores son sinónimos; incluso existen otras denominaciones (Portela, 2021). Coma y Santacana (2010), por ejemplo, explican que uno de los modelos de educación patrimonial utilizados en los museos y escuelas son los «kits móviles», definidos por estos autores como «cajas de recursos didácticos» que pueden contener materiales fungibles y que tienen que reponerse por el desgaste ocasionado debido a las interacciones del público con los objetos.

Gómez (2015) afirma que los objetos, junto con las creencias y las experiencias, forman parte de la identidad de las personas y que están en continuo diálogo con el entorno, dando lugar a la patrimonialización. Esta identidad individual puede ser compartida mediante la construcción de nuevas identidades colectivas por medio de las interacciones y reflexiones en grupo. Así, las maletas didácticas, en tanto que contenedores de objetos con significado educativo, actúan como vehículos donde el diálogo, tanto individual como colectivo, favorece la vinculación e interrelación con las personas, dando lugar a un proceso de identificación con estas experiencias y objetos significativos (Álvarez, 2013).

Pensamos que las maletas didácticas son recursos óptimos porque podemos introducir tanto objetos desconocidos como objetos afines a la cotidianidad del alumnado y los pueden manipular generando no solo conexiones motrices, sino también emocionales e intelectuales, y desarrollando habilidades vinculadas a la didáctica del objeto (Llonch-Molina *et al.*, 2023), haciendo que la experiencia educativa sea más significativa. Teniendo en cuenta lo que señalan Llonch y Parisi (2016), que «la didáctica del objeto tiene como finalidad primera, precisamente, relacionar el objeto con los conocimientos que contiene, para hacerlos comprensibles, fijarlos en la memoria y para servir de elementos de anclaje de aprendizaje de nuevos conceptos» (p. 112), el papel de las maletas didácticas es poner en valor, explicar, mostrar un contenido, una temática específica, a través de objetos a ella relacionados y de otros recursos creados *ex profeso*.

Gil-Fernández *et al.* (2021) analizan en su trabajo con estudiantes el contenido y el continente de diferentes maletas didácticas, también, relacionadas con la literatura, y remarcan tanto la importancia que los objetos motiven al alumnado como el hecho que permiten trabajar de forma multidisciplinar.

Por todo lo dicho, los objetos son recursos esenciales y significativos que nos ayudan a conocer y conectar conocimientos, así como a una primera alfabetización en edades tempranas. Por eso, consideramos que introducir maletas didácticas en entornos educativos, tanto de educación formal como no formal, implica explotar el potencial de los objetos, lo que nos permite acercarnos, a partir de los sentidos, a un pasado que no volverá y hace que la gente conecte con ese espacio-tiempo único, dentro y fuera de las aulas.

2.2. Alfabetización a través de álbumes ilustrados

Las bibliotecas y las escuelas forman un binomio perfecto para que la literatura infantil y juvenil llegue a todo el mundo mediante las maletas viajeras y actividades de formación de lectores. El contacto directo con los libros y sus historias permite generar un corpus literario que cada niño y niña va creando durante toda la vida.

Pero ¿dónde empieza la alfabetización? Podríamos decir que en el vientre materno, mediante las palabras. Escardó (2006) argumenta que

Hace muchos años descubrimos que la lectura entra por la oreja, gracias a la palabra que canta, que cuenta, que dice cosas, aunque los niños no saben el qué. Esta palabra que como una cajita recibimos vacía y que a lo largo de nuestra existencia iremos llenando gracias a las propias experiencias y gracias a las de los otros que nos llegarán principalmente mediante lo que han dejado escrito para explicarlas. (p. 37)

Así que la primera alfabetización es auditiva, seguida de la visual y la objetual, ya que mientras explicamos historias, si lo hacemos a través de álbumes ilustrados, los niños y las niñas pueden observar y tocar los libros.

¿Por qué tenemos la necesidad de explicar historias? Colomer *et al.* (2018) consideran que

Narrar historias forma parte de la conducta humana [...] Es bien sabido que los niños crecen a través del juego y el lenguaje. Ambas cosas los sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo, su interior y su exterior, creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. (p. 15)

En esta misma línea argumental, Petit (2015) dice que «En distintos lugares del mundo, mucha gente observó que los textos literarios constituían muy pronto y a lo largo de toda la vida excelentes apoyos para reactivar la actividad de simbolización, de pensamiento, y renovar las representaciones de la propia historia; para sostener y devolver la toma de la palabra, relatos, discusiones, conversaciones sobre la vida, sobre los temas más candentes y estar al mismo tiempo protegido por la mediación de un texto; para estimular los intercambios y hacer circular muchas cosas en un grupo» (p. 67).

Como se ha visto, estos canales de comunicación facilitarán la posterior alfabetización de la información.

Parisi *et al.* (2021) citan a Coonan, quien define las principales características de la alfabetización de la información: permite a los individuos desarrollar su comprensión del mundo y a ser capaces de ejercer un papel activo en la sociedad. Asimismo, mediante la alfabetización se emiten juicios, se contrasta la fiabilidad de las fuentes de información mientras se refuerza la democracia y el compromiso cívico de las personas. Además, los autores explicitan que las bibliotecas escolares tienen un papel fundamental en este proceso porque se encargan de facilitar al alumnado el acceso a la información y les ayudan a gestionar dicha información.

En este sentido, el papel que tienen los álbumes ilustrados en las primeras edades es incuestionable, como señalan Selfa y Balça (2020), ya que se trata de «un tipo y soporte de lectura en los que [el joven lector] puede descubrir diferentes mensajes que contribuyan, aunque no exclusivamente, a su educación para la vida» (p. 57). Estos autores, aportan la definición que Lewis (2001) hace de dicho recurso «como un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación entre el lenguaje visual y textual, dirigido tanto a un público infantil como adulto y que es fruto de la evolución cultural, social, tecnológica y artística de nuestro tiempo» (Selfa y Balça, 2020, p. 57), y resaltan el poder evocador y significativo de la combinación de ilustración y texto. Esta combinación permite a los lectores generar procesos de lectura y percepción visual que producen órbitas cognitivas similares en la mente (Duran, 2009).

2.2.1. Los laboratorios de lectura

Los laboratorios de lectura son espacios de interacción, descubrimiento y experimentación que nos permiten adentrarnos en el fantástico universo de los libros (Calvo *et al.*, 2013). Pero, además, tal y como indican Gorchs y Roig (2018), los laboratorios de lectura también contienen objetos que permiten establecer vínculos con los libros y con otras formas de expresión y comunicación mediante el juego metafórico y simbólico, otorgando a los laboratorios un valor añadido. Los libros y los objetos, en los laboratorios de lectura, tienen la función de establecer nuevos diálogos interactivos dando lugar a la creación de un ambiente rico de estímulos que acompaña a los participantes, a la vez que anticipan de qué irá la obra, qué objetos se pueden encontrar en los libros y también pueden favorecer la imaginación creando nuevos escenarios de continuación de la obra u obras literarias expuestas. Los objetos pueden adquirir muchas funciones que dependen de los objetivos que nos proponemos.

A través de poner en común objetos y álbumes ilustrados, tal y como apuntan Parisi *et al.* (2020), se incrementa exponencialmente el potencial alfabetizador de unos y otros, puesto que se fomenta la multialfabetización (Parisi *et al.*, 2021). A través de los objetos, tal y como defiende la *Artifactual Critical Literacy* (la alfabetización crítica mediante artefactos), se pueden combinar las historias y el poder evocador de los objetos para construir narrativas mediante el diálogo y la reflexión crítica de la realidad. Además, según esta corriente, a través de los objetos se pueden establecer conexiones con otros objetos, maneras de vivir y de comprender realidades distantes y diferentes a la nuestra. A la vez, esto nos demuestra que los objetos nos permiten desarrollar muchos de los conceptos clave mencionados con anterioridad (Benejam, 1999): respeto por los otros y su modo de vida (identidad y alteridad); comprensión (racionalidad-irracionalidad), y su evolución al largo del tiempo (continuidad y cambio).

Por todo lo dicho, consideramos que los recursos que conforman la maleta+LAB, los libros y los objetos mineros, son recursos alfabetizadores que, mediante la interacción y reflexión, ayudan a alumnado a ser críticos, empáticos y a adquirir habilidades esenciales relacionadas con la competencia informacional (Parisi *et al.*, 2020, 2021). Además, permiten crear narrativas individuales y colectivas, al tiempo que les ayudan a simbolizar e interpretar, en este caso, el mundo minero.

3. LA PROPUESTA

Convencidas del potencial educativo de los objetos y los álbumes ilustrados para favorecer la alfabetización múltiple de los niños y niñas, consideramos que crear una maleta didáctica que contuviera libros y un laboratorio de lectura que contuviera objetos podía ser un buen ejemplo de esta simbiosis entre los recursos que fomentan la alfabetización lectora y literaria con los que facilitan la alfabetización

sensorial con objetos. De esta manera, explicitábamos el punto de partida y razón de ser del grupo de trabajo MiBE, en el que consideramos que las bibliotecas escolares como entidades de desarrollo de la competencia informacional deben ir de la mano del museo escolar (Parisi *et al.*, 2021). Así, aquello que contienen las bibliotecas escolares, los libros y álbumes ilustrados, y la materia primera de las colecciones de los museos, los objetos, deben convivir y entrar en relación en recursos educativos como las maletas didácticas y los laboratorios de lectura, generando un resultado educativo más potente, completo y poliédrico que si se trabajaran de manera independiente. De este convencimiento nace la propuesta que aquí presentamos y que tiene como finalidad crear una maleta didáctica que a la vez puede ser utilizada como laboratorio de lectura cuya implementación debe servir para demostrar el potencial educativo de la interacción de objetos y álbumes ilustrados en el desarrollo de los niños y las niñas en edades tempranas, especialmente educación infantil y primer ciclo de primaria.

Con esta idea, nos propusimos los siguientes objetivos en la elaboración de la maleta+LAB:

- Crear una maleta pedagógica que a la vez pudiera funcionar como laboratorio de lectura con recursos relacionados con la minería.
- Elaborar una guía didáctica para una correcta utilización de la maleta+LAB.
- Dar a conocer, en diferentes medios, la maleta+LAB de los mineros y mineras.
- Evaluar la maleta didáctica como herramienta de mejora continua y conocer si los recursos utilizados favorecen un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

3.1. La maleta didáctica

La maleta didáctica lleva por título «Los mineros y las mineras» y puede accederse a su préstamo y a los materiales creados, incluida la guía para docentes y las rúbricas de evaluación de la maleta+LAB, a través de la web del CRP de la Alta Ribagorça y la Val d’Aran (Servei Educatiu de l’Alta Ribagorça i la Val d’Aran, 2023).

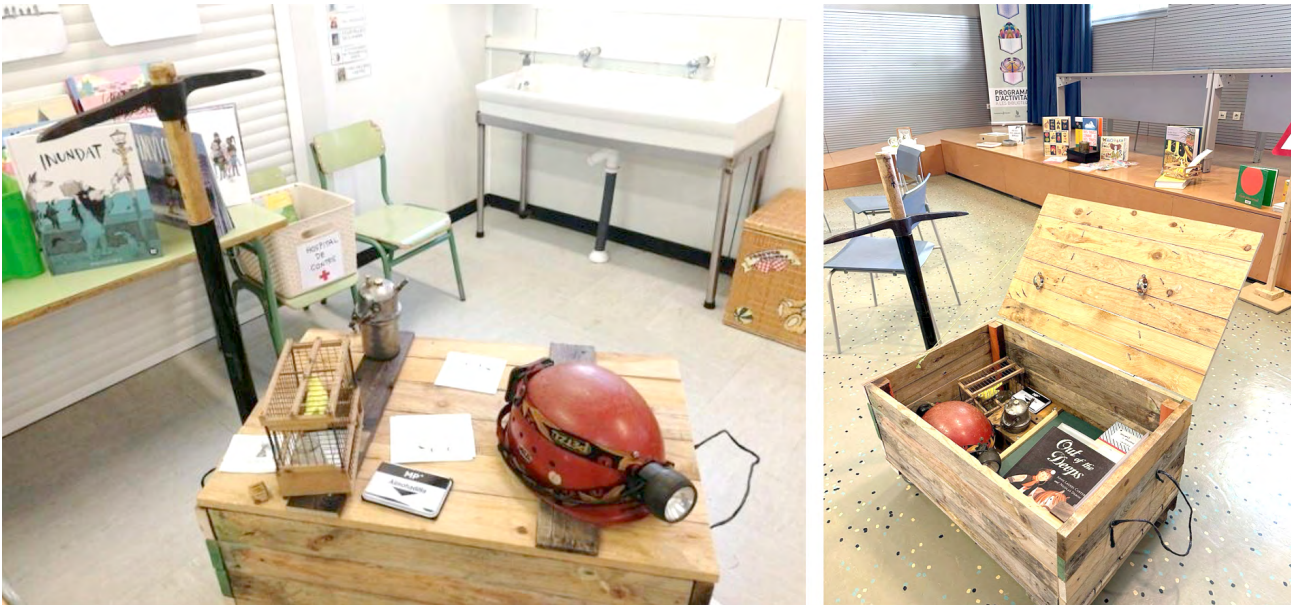
3.1.1. Continente y contenido de la maleta didáctica

La maleta didáctica presenta forma de vagoneta para que tenga el máximo de conexión con la temática presentada: el mundo minero; puesto que los vagones eran esenciales en el transporte de los diferentes minerales, desde su extracción hasta su venta. En relación con los materiales usados para su construcción, se han utilizado materiales reciclados y la maleta está equipada con cuatro ruedas, dos de ellas fijas, para poder dirigirla mejor. También tiene una barra desmontable para poner el pico minero, que puede actuar como timón y que ayuda a mover la maleta por el espacio, además de servir para exponerlo (imagen 1). Es importante comentar que, dentro de la vagoneta, se pueden encontrar dos argollas que sirven también para guardar el pico (imagen 1, derecha). Por último, en los laterales exteriores encontramos dos cuerdas resistentes que se pueden utilizar como apoyo para transportar la maleta en el maletero de un vehículo.

Dentro de la maleta, hay una estructura fija para sujetar y guardar la jaula minera y la lámpara de carburo, debido a su fragilidad. Y en los laterales interiores hay dos listones para aprovechar el pequeño espacio y poner algunos libros o las carpetas con los materiales pedagógicos.

Entre los elementos que podemos encontrar se hallan diversos artefactos mineros: pico, casco minero, gorra minera, lámpara de carburo y jaula con un canario (imagen 1).

Imagen 1. Dos imágenes de la maleta+LAB expuesta en un aula escolar y en una de las sesiones de trabajo en la Biblioteca Roca Umbert de Granollers



Fuente: elaboración propia.

También podemos encontrar objetos naturales imprescindibles en una maleta+LAB vinculada con la minería: seis minerales (imagen 2 y tabla 1).

Imagen 2. Minerales de la maleta+LAB



Fuente: elaboración propia.

Los seis minerales fueron escogidos teniendo en cuenta que permitan trabajar diversas propiedades (tabla 1).

Tabla 1

Tabla de minerales que contiene la maleta+LAB y sus propiedades

Mineral	Propiedades
fluorita	color, translucidez y dureza
calcita o espato de Islandia	transparencia y brillo
pirita	color, opacidad y brillo metálico
halita	translucidez
obsidiana	opacidad
talco	opacidad, brillo y dureza

Fuente: elaboración propia.

Contiene, además, una serie de recursos generados *ex profeso*. En primer lugar, dos carpetas con las **situaciones de aprendizaje** para educación infantil y primer ciclo de primaria. En segundo lugar, una carpeta con **carteles de vocabulario minero**. Estos carteles se pueden enseñar o colgar en el aula y están en letra mayúscula y ligada para adaptarlos a las necesidades del alumnado. En tercer lugar, una caja pequeña con un **juego de memoria** con dos opciones de juego: relacionar imagen con imagen y relacionar imagen con el nombre que está impreso en letra mayúscula (imagen 3).

Imagen 3. Tarjetas para relacionar el nombre con la imagen correspondiente



Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, la maleta contiene una carpeta para hacer una primera **periodización**, es decir, para comparar fotografías antiguas y actuales sobre la minera y visualizar las semejanzas y diferencias (sobre el oficio, herramientas...) y poder trabajar el cambio y la continuidad (imagen 4).

Imagen 4. Periodización



Fuente: elaboración propia.

3.1.2. Actividades de la maleta didáctica

Para elaborar las propuestas educativas se ha tenido en cuenta los decretos aprobados recientemente en nuestra Comunidad Autónoma (Decret 21/2023 y Decret 175/2022). De forma general, se ha valorado hacer actividades muy experimentales, y todas las actividades de infantil y ciclo inicial se proyectan como situaciones de aprendizaje entre iguales donde el trabajo cooperativo es un elemento primordial.

Dicho esto, cada escuela puede iniciar las propuestas teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje y metodologías que crea más oportunas (centro de interés, proyecto de investigación...). Además, el producto final puede ser diferente: crear un cuento minero, hacer una exposición, construir una maqueta, realizar un Lapbook, etc.

En ambas situaciones de aprendizaje, hay integradas las competencias y el grado en qué han adquirido los objetivos (nivel de excelencia, notable y satisfactorio), medidas que ayudarán a los docentes durante la evaluación. En la tabla 2 se recogen los objetivos de aprendizaje de la maleta para cada nivel educativo.

Tabla 2

Objetivos de la situación de aprendizaje de educación infantil y ciclo inicial

Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> – Iniciarse en el conocimiento del patrimonio industrial minero mediante los objetos de la maleta. – Identificar los cambios producidos al largo del tiempo en los objetos, fotografías, documentos... de la maleta de los mineros y las mineras. – Conocer algunas propiedades que tienen los minerales. – Disfrutar de la maleta y sus actividades, así como de los compañeros y las compañeras.
Ciclo Inicial	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer algunas características del patrimonio industrial minero mediante los objetos y materiales de la maleta. – Identificar los cambios producidos al largo del tiempo en los objetos, fotografías, documentos... de la maleta didáctica. – Identificar algunas propiedades de los minerales de la maleta como son la dureza, la transparencia, la opacidad y sonoridad. – Disfrutar de la maleta y sus actividades, así como de los compañeros y de las compañeras.

Fuente: elaboración propia.

Dado que no podemos extendernos explicando todas las actividades, presentaremos un ejemplo de actividad para cada ciclo. Cabe tener en cuenta que la temporización de la situación de aprendizaje de la maleta tanto para infantil como para primaria es de seis sesiones de aproximadamente una hora cada una.

3.1.2.1. *Ejemplo de una actividad de educación infantil*

La propuesta escogida es la actividad cuatro de la situación de aprendizaje creada para los alumnos de infantil y titulada «¡Experimentamos!» En esta propuesta distribuimos la clase en tres espacios: uno para experimentar con los minerales, otro con cuentos y álbumes ilustrados sobre la minería y, el último, para vestirnos de mineros y mineras.

En el primer espacio de minerales, se pueden disponer tres zonas que permitirán trabajar diferentes sentidos:

- Vista: fluorita y espato de Islandia.
- Olfato: Pirita y halita.
- Oído y tacto: obsidiana y talco.

Es importante tener linternas en este espacio y que no están incluidas en la maleta+LAB.

En el segundo espacio tendremos los álbumes ilustrados sobre la minería. Es la situación ideal para trabajar y reflexionar sobre los diferentes roles y estereotipos: ¿hay mujeres mineras?, ¿por qué en la mayoría de los álbumes ilustrados salen hombres?, ¿todo el mundo puede trabajar en una mina?, ¿los niños y las niñas trabajan en minas? Etc.

Y, por último, tenemos el tercer espacio donde podremos vestirnos de mineros y mineras. La ropa minera que nos ayudaría a empatizar con las personas que ejercieron este oficio es un material que de momento no se ha podido incluir en la maleta+LAB por falta de presupuesto, pero que se espera poder añadirla a corto plazo.

3.1.2.2. Ejemplo de una actividad de primer ciclo de educación primaria

En este caso, la propuesta escogida es la primera actividad de la situación de aprendizaje que se ha diseñado para aplicar en el aula y que lleva por título «Veo, pienso y me pregunto», actividad que nos sirve para introducir la maleta+LAB. Conviene enfatizar que es una actividad que se basa en una rutina de pensamiento que potencia la mirada crítica del alumnado y la reflexión en grupo.

En el aula tendremos la maleta+LAB cerrada para despertar la curiosidad de nuestro alumnado y nos situaremos en círculo para poder vernos. Además, para hacer esta rutina, es importante dividir la pizarra en tres franjas con iconos:

- un ojo: para escribir qué nos describen los niños sobre la maleta (es una maleta, es de color marrón, está hecha de madera, es grande...);
- una bombilla: para responder la pregunta ¿qué creéis que veis?;
- y un signo de interrogación: ¿qué creéis que podemos encontrar?

A continuación, trabajaremos algunos aspectos de la didáctica del objeto una vez abierta la maleta+LAB:

- Funcionalidad: ¿Qué es? ¿Para qué sirve?
- Significado: ¿Piensas que es un objeto importante?
- Contexto: ¿Es viejo o nuevo?, ¿Cómo sabemos que es antiguo?, ¿De quién era? (niño/a, mujer u hombre).
- Elaboración: ¿Quién lo construyó?
- Aspectos formales: ¿Qué forma tiene? ¿De qué puede estar hecho? ¿Tiene dibujos o letras? ¿Tenéis en casa objetos parecidos? Etc.

Se puede terminar la sesión invitando a los niños y las niñas a dibujar objetos que tenemos en casa que se parezcan a los objetos de la maleta+LAB.

3.2. El laboratorio de lectura

El laboratorio de lectura lleva por nombre «Dentro de la vagoneta» y, como se ha dicho, está integrado dentro de la maleta de los mineros y las mineras, lo permite amortizar la maleta generando dos recursos en uno. Como la maleta, también está pensado para ser implementado tanto en educación infantil como en primer ciclo de educación primaria. En este caso, nosotros hicimos la prueba piloto en primer ciclo de primaria.

3.2.1. Continente y contenido del laboratorio de lectura

Un laboratorio de lectura es un lugar especial, donde la puesta en escena es fundamental, por lo que hay que tener en cuenta la ambientación y la distribución del espacio. Los docentes podemos ir vestidos de mineros o mineras o llevar una bata de laboratorio, haciendo referencia al título. Preparar el laboratorio de lectura con todos los objetos, los minerales, la maleta, los álbumes ilustrados y los libros de conocimientos, requiere tiempo. Como también tener otros recursos que no se encuentran en la maleta+LAB como son las linternas y materiales de dibujo para crear un producto final: un minero o una minera.

El tiempo aproximado para llevar a cabo el laboratorio de lectura se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Temporización del laboratorio de lectura

Acción	Duración
Preparación previa por parte del docente	Media hora
Primera sesión	Hora y media
Segunda sesión	Hora y media
Tercera sesión	Una hora

El laboratorio contiene cuatro espacios diferenciados (imagen 5): 1) la vagoneta con los objetos mineros; 2) la zona de los minerales con tarjetas del libro de conocimientos y diferentes minerales; 3) la zona de los álbumes ilustrados con tarjetas plastificadas de los personajes para que el alumnado los pueda relacionar con los diferentes libros, y, 4) la zona de los libros de animales del subsuelo con sus tarjetas correspondientes (con dos opciones: imagen y nombre) y materiales para la construcción del minimundo (este último no incluido en la maleta+LAB). Además, contiene un tampón minero y tinta, tarjeta del laboratorio y medallas (una para cada niño y niña).

Imagen 5. Rincones del laboratorio de lectura



Fuente: elaboración propia.

Los objetivos de laboratorio de lectura son cuatro:

- Conocer y explorar los mejores álbumes ilustrados y libros de conocimientos relacionados con la minería y los animales del subsuelo.
- Establecer vínculos entre los cuentos y álbumes ilustrados y jugar con los personajes para crear nuevas historias.
- Dar herramientas para ampliar la mirada crítica de los niños y las niñas.
- Disfrutar del laboratorio de lectura con los compañeros y compañeras.

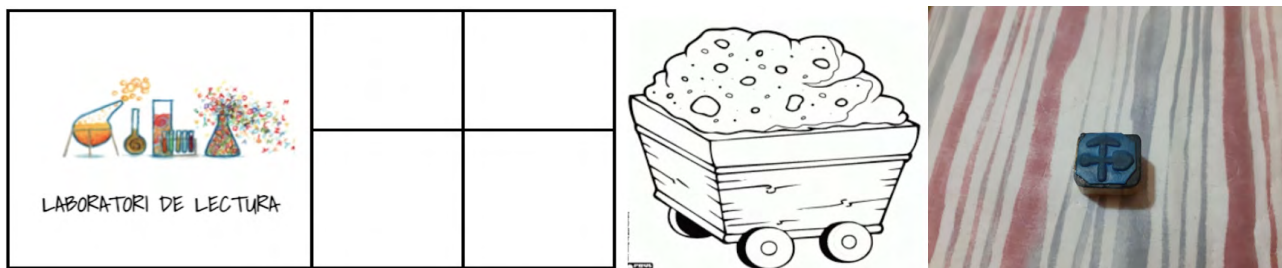
3.2.2. Actividades del laboratorio de lectura

La dinámica se inicia en gran grupo, todos sentados cerca de la maleta y con los objetos visibles (imagen 5, arriba izquierda), el docente puede preguntar: ¿alguien sabe qué es esto? ¿Y estas piedras? Podemos utilizar algunas de las preguntas formuladas por Llonch y Parisi (2016) para profundizar en el análisis de objetos. Después de esta introducción, se procede a desdoblarse el grupo. Mientras una mitad del grupo realiza el itinerario del laboratorio que tiene cuatro espacios; la otra mitad, hará el mural minero. En la segunda sesión, cambiaremos de grupo y, en la tercera, valoraremos cómo ha ido, podremos mirar las fotos hechas por algún voluntario o voluntaria y reflexionaremos sobre la experiencia.

3.2.2.1. Grupo 1: itinerario

Antes de empezar, cada alumno decorará su tarjeta identificativa y enseñaremos el recorrido que haremos, al tiempo que la marcaremos con el tampón minero (imagen 6).

Imagen 6. Tarjeta, medalla y tampón minero



Fuente: elaboración propia.

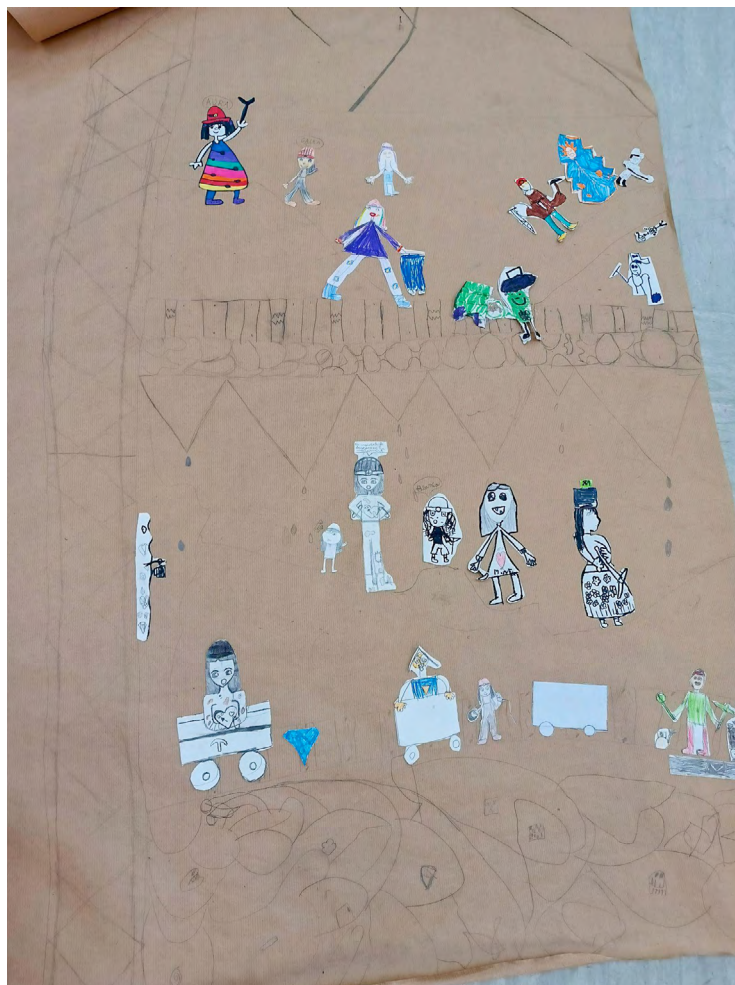
- Espacio «Vagoneta 0» (imagen 5): manipulación de los objetos mineros.
- Espacio «Vagoneta 1» (imagen 5): estudiar los minerales con lupas y linternas (no están incluidas en la maleta) e identificarlos con sus tarjetas correspondientes. El libro de conocimientos utilizado para consulta es *Roques i minerals*, de Badó *et al.* (2016).
- Espacio «Vagoneta 2» (imagen 5): consultar y observar los álbumes ilustrados y dibujar nuestro minero o minera. Los álbumes ilustrados que se exponen en este rincón son: *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett, 2014); *Pueblo frente al mar* (Schwartz, 2018); *Out of the deeps* (Laurel, 2008), y *Verme. Balea* (Fernández, 2022).

- Espacio «Vagoneta 3» (imagen 5): observar los álbumes ilustrados sobre los animales del subsuelo y crear un minimundo con animales de juguete y elementos naturales (no están incluidos en la maleta). Es importante destacar que en la maleta+LAB hay tarjetas con algunos animales que viven en el subsuelo que permiten clasificarlos según: el lugar donde viven (subsuelo o en la superficie), cómo se reproducen (ovíparos y vivíparos); cómo se desplazan (dos o cuatro patas, si saltan, vuelan, caminan...); de qué están cubiertos (plumas, pelo, escamas o exoesqueleto); si son vertebrados o invertebrados, etc. Los álbumes ilustrados para este espacio son: *Moletown. La ciutat dels talps* (Kulhmann, 2015); *La Carlota* (Freedman, 2021); *Troba'm sota terra* (Marshall, 2019); *A dalt a la superfície i a sota al sòl* (Messner, 2018), y *Dents de cocodril* (Nejime, 2021).

3.2.2.2. Grupo 2: mural

Los alumnos decoran las tarjetas identificativas, que tienen forma de vagoneta (imagen 6), para poder entrar en el laboratorio y comienzan el mural minero que posteriormente se cuelga en clase con los dibujos realizados de mineros y mineras.

Imagen 7. Mural hecho por alumnado de ciclo inicial



Fuente: elaboración propia.


3.2.2.3. Última sesión

En la tercera y última sesión, se finaliza el mural y se reflexiona sobre el laboratorio de lectura. Se puede preguntar al alumnado sobre el recorrido y las propuestas del laboratorio, con qué objeto se quedarían y por qué, si han descubierto algunos minerales que no conocían, qué les ha sorprendido, qué cambiarían, etc.


Además, podemos mirar las fotografías hechas de todo el proceso para recordar las vivencias y, en nuestra implementación, también hicimos una evaluación en formato papel (imagen 8).



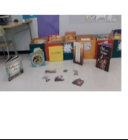

Imagen 8. Fichas de evaluación del laboratorio de lectura por parte del alumnado





LABORATORI DE LECTURA





NOM: _____ DATA: _____
LABORATORI DE LECTURA
 AQUESTS DIES HEM FET EL LABORATORI DE LECTURA "DINS LA VAGONETA".


M'HA AGRADAT?



VAGONETA 0	VAGONETA 1	VAGONETA 2	VAGONETA 3
			


VAGONETA 0	VAGONETA 1	VAGONETA 2	VAGONETA 3
			


QUÈ T'HA SORPRÈS?



LA VAGONETA T'HA PERMÉS CONÈIXER MÉS COSES SOBRE LES MINES, ELS MINERS I LES QUINES?
























Fuente: elaboración propia.

Como se puede visualizar, en la ficha de evaluación hay cuatro vagonetas vacías y los alumnos y las alumnas las pueden pintar según sus preferencias: toda, si les ha gustado la propuesta; la mitad, solo un poco y vacía si no les ha gustado nada. En el caso de la evaluación en ciclo inicial, los alumnos pueden escribir qué les ha sorprendido, si a partir de los objetos han podido conocer más cosas relacionadas con las minas, etc.

4. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE LA MALETA+LAB POR PARTE DEL PROFESORADO

En primer lugar, la maleta+LAB está planteada como recurso educativo con una doble finalidad y su modo de implementación se adapta al marco curricular actual, a través de situaciones de aprendizaje.

Su implementación, hasta el momento, se ha limitado a dos pilotajes: uno de la maleta, readaptada a ciclo superior de primaria, y uno del laboratorio de lectura.

Los modelos de evaluación ofrecidos en la maleta (en las dos situaciones de aprendizaje de la maleta y en el laboratorio de lectura) son modelos que los docentes pueden utilizar y/o adaptar según su criterio. A tal fin, se han creado unas rúbricas para evaluar la aplicabilidad de los recursos educativos de la maleta+LAB. Dichas rúbricas tienen algunas diferencias: en la rúbrica de la maleta, podemos encontrar preguntas cualitativas de respuesta abierta, pero también preguntas cuantitativas valoradas en una escala Likert de

0 a 5 y del 0 a 10 (tabla 4); mientras que la rúbrica del laboratorio de lectura recoge preguntas cerradas, siendo algunas también tipo escala Likert (tabla 5). Estas rúbricas están dentro de la maleta y también en la web del grupo MiBE para que los docentes que utilicen la maleta+LAB nos hagan llegar sus valoraciones. A través de las dos rúbricas se pretende conocer los aspectos pedagógicos y formales de los recursos educativos creados y, para diseñarlas, nos hemos basado en modelos ofrecidos por diferentes autores, principalmente Gil-Fernández *et al.* (2021) y Ballús *et al.* (2021).

Asimismo, en el pilotaje del laboratorio de lectura, también se tuvo en cuenta la voz del alumnado, al que se preguntó qué les había gustado más y qué menos. Un trabajo de futuro es realizar una rúbrica de evaluación de la experiencia por parte del alumnado que permita recoger de manera más sistemática el parecer del alumnado sobre puntos fuertes y puntos débiles del recurso y de la experiencia didáctica, así como aspectos de autopercepción del aprendizaje.

Tabla 4
Rúbrica de la maleta

I. Datos de contacto	
Nombre del centro y población:	
Docente/s responsable/s (teléfono o correo electrónico de contacto o correo electrónico de contacto):	
II. Localización	
¿Cómo habéis conocido la maleta?	
¿Cuáles han sido los motivos para escoger esta maleta? (proyecto, interés, tema transversal...)	
¿Recomendarías la maleta? ¿Por qué?	
III. Aplicación	
Ciclo y/o nivel educativo:	Número de alumnos:
Grupo (desdoblado, gran grupo...):	
Profesorado	
¿El profesorado ha seguido las propuestas didácticas incluidas en la maleta? ¿Qué actividades habéis realizado?	
Otros comentarios y sugerencias que nos queréis hacer llegar:	
Alumnado	
¿Qué propuestas han motivado más a los alumnos? ¿Qué actividades han sido complejas?	
¿La autoevaluación y la coevaluación han sido útiles?	
Otros comentarios y sugerencias que nos queréis hacer llegar:	

IV. Funcionalidad de la maleta

La puntuación se valora entre (0-5), es decir, de menos a más puntuación.

	1	2	3	4	5
Aspectos pedagógicos					
Conecta con los conocimientos previos del alumnado.					
Se presenta de forma atractiva e interesante para los alumnos.					
Grado de vivenciación y participación.					
Se plantean preguntas que les lleven a la reflexión.					
Adecuación de los recursos para la consecución de los objetivos.					
Se potencia el pensamiento crítico del alumnado.					
Coherencia entre los objetivos, saberes y criterios de evaluación (según la normativa de nuestra Comunidad Autónoma).					

Aspectos formales	Contenedor					Contenido				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Diseño atractivo (contenedor + materiales)										
Variedad de materiales	– Maleta									
	– Cuentos y libros									
	– Minerales									
	– Material didáctico									
Dimensiones										
Peso										
Sistema de arrastre o si tiene algún sistema que facilite el transporte										
Facilidad de transporte (adultos)										
Facilidad de transporte (los/las destinatarios/as)										
Grado de relación con el tema										
	Sí					No				
Los objetos o piezas se puede reponer										
Los objetos o piezas son resistentes a diversos usos										
El contenedor es resistente										

V. Otras cosas que nos quieras comentar

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5
Rúbrica del Laboratorio de lectura

	Sí	A veces	No
Aspectos pedagógicos			
¿Permite adquirir nuevos conocimientos?			
¿Estimula el pensamiento crítico?			
¿Se basa en el aprendizaje dinámico? (vivencial y manipulativo)			
¿Es atractivo para los participantes?			
¿Promueve la participación?			
¿Genera nuevos vínculos entre los participantes?			

La puntuación se valora entre (0-10), 0 es la puntuación más baja y 10 la más alta											
Aspectos formales	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Recurso pedagógico atractivo											
Variedad de materiales											
Dimensiones											
Peso											
Facilidad de transporte (niños)											
Facilidad de transporte (adultos)											
¿Los objetos se pueden reponer fácilmente?											
¿El contenedor (maleta) es resistente?											

Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, el presente trabajo corrobora que el primer objetivo que nos propusimos, crear una maleta pedagógica que a la vez pudiera funcionar como laboratorio de lectura con recursos relacionados con la minería, se ha llevado a cabo. Si bien es cierto que la maleta didáctica y laboratorio de lectura sobre la temática de la minería para educación infantil y ciclo inicial de primaria no se halla completa en su totalidad (a falta de algún elemento y de posibles libros y álbumes ilustrados que se puedan publicar), sí puede implementarse (y de hecho se ha implementado). Como se ha podido ver, el material ofrecido facilita una aproximación vivencial al tema de la minería, puesto que hay objetos con los que interactuar y libros que ayudan y acompañan a los niños y las niñas en el proceso de alfabetización lectora y objetual. La maleta cuenta también con una guía didáctica y se está dando a conocer a través del Servei Educatiu de l'Alta Ribagorça i la Val d'Aran (2023) y del grupo MiBE (Museus i biblioteques escolars, 2023), que la muestra en su página web y la ha presentado en la IV Jornada MiBE (Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida, 2023b). Además, desde el ICE de la UdL, se ha enviado un correo a los centros educativos de la zona dando a conocer este recurso pedagógico.

La peculiaridad de la temática la hace un recurso original, puesto que se han encontrado pocos materiales educativos existentes relacionados con la minería para alumnado de infantil y ciclo inicial de primaria, así que una de las aportaciones de esta maleta+LAB es la de llenar un vacío educativo sobre este tema, y se convierte en un proyecto piloto para trabajar la minería en el aula.

En cuanto al último objetivo que nos planteábamos, evaluar la maleta didáctica como herramienta de mejora continua y conocer si los recursos utilizados favorecen un aprendizaje significativo por parte del alumnado, se halla en proceso continuo. Hasta el momento, se ha prestado la maleta a dos centros educativos y solo disponemos de una valoración, por lo que consideramos que necesitamos más evaluaciones y más datos para valorar la aplicabilidad de la maleta+LAB. Sin embargo, el centro que ha podido hacer la evaluación la ha implementado en el curso de quinto de primaria, y la valora positivamente, ya que ha sido de gran ayuda en su proyecto de investigación sobre las minas de Malpàs y el alumnado ha podido analizar diferentes objetos mineros, así como disponer de diferentes recursos pedagógicos relacionados con la minería. E incluso han explicado los cuentos de la maleta a sus *fillols de lectura* (ahijados de lectura) de educación infantil del proyecto de apadrinamiento lector del centro. Pero, no han aplicado la situación de aprendizaje en sentido estricto, puesto que está enfocada a una etapa educativa distinta. A pesar de ello, se demuestra que el material puede utilizarse en otras etapas educativas de forma con una dinámica distinta y que permite vincular alfabetización lectora y objetual incluso interniveles.

En el caso del laboratorio de lectura, se ha puesto en práctica en una clase de una escuela rural con alumnos de ciclo inicial (1.º y 2.º de primaria). En su evaluación final, algunos estudiantes propusieron tener más libros (en ese momento había pocos, respecto a los que se han presentado en la propuesta) y otros dijeron que, sin los objetos mineros, no podrían haber aprendido sobre ellos porque no los hubieran podido ver ni tocar. Se pone de manifiesto, de nuevo, que los sentidos son esenciales en edades tempranas y ayudan a apropiarnos de nuestro patrimonio, en este caso, a partir de los objetos.

Para terminar, somos conscientes de algunas limitaciones del recurso. La más importante tiene que ver con las grandes dimensiones de la maleta+LAB, hecho que dificulta su transporte, lo que supone que no cumple con el principio de portabilidad (Martín-Piñol y Gil, 2024), pero su forma hace que el alumnado tenga ganas de explorar y aprender sobre esos objetos. También consideramos que se podría ampliar a los otros ciclos de primaria, pero se tendría que valorar la capacidad de almacenar otros recursos dentro de la maleta+LAB como libros, tarjetas con código QR, maquetas, más minerales, ropa minera, títeres mineros y otros materiales pedagógicos, lo que la haría más pesada y más difícil de transportar de lo que ya es.

En definitiva, si bien todavía falta recoger más datos sobre la evaluación de la experiencia de implementación de la maleta por más centros educativos para saber si la maleta+LAB funciona en diferentes contextos de aprendizaje y realidades escolares, consideramos que el recurso aquí presentado es interesante, original e innovador, puesto que presenta una temática poco tratada en educación infantil y primaria como es la minería, pero que es una realidad del entorno de diversas regiones del territorio peninsular y configura un elemento patrimonial a tener en cuenta que debe enseñarse a valorar desde edades tempranas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, P. (2013). Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 90-97.

Badó, E., Gil, R., y Soliva, M. (2016). *Roques i minerals*. Barcanova.

- Ballús, A., Andrés, S., Feliu, T., Vilagrosa, E., y Omella, E. (2021). Avaluació de la implementació del programa BiblioLab a les biblioteques de la Xarxa de les Biblioteques Municipals de la demarcació de Barcelona. Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. https://www.cobdc.net/secobdc20/wp-content/uploads/2021/01/COMUNICACIO_%20Aleix_Ballus_Avaluacio_Bibliolab.pdf
- Barnett, M. (2014). En Jan i en Pep fan un forat. Joventut.
- Benejam, P. (1999). La oportunitat de identificar conceptes clau que guien la proposta curricular de ciències socials. AAVV. *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-19). Graó.
- Calvo, N., Gorchs, G., Mas, A., y Roig, M. (2013). Laboratoris de lectura per a les famílies o com treure l'univers de cada llibre. *Faristol*, 77, 3-6.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L., y Reyes, L. (2018). Narrativas Literarias en educación infantil y primaria. Síntesis.
- Coma, L., y Santacana, J. (2010). Ciudad Educadora y Patrimonio. Cookbook of heritage. Ediciones Trea.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (30), 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.
- Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil.
- Duran, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Octaedro.
- Escardó, M. (2006). Nius de paraules. *Infància*, 150, 36-39.
- Fernández, F. (2022). Verme. Balea. Kalandraka.
- Freedman, D. (2021). La Carlota. Entredos.
- Gil-Fernández, R., Martín-Piñol, C., y Calderón-Garrido, D. (2021). Confluencias entre el objeto y la educación. Análisis de la maleta didáctica como elemento eficaz de diálogo entre la educación formal y no formal. *ARTSEDUCA* (31), 163-178. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6065>
- Gómez, C. (2015). Educación patrimonial para la identificación a través de un ARTEfacto educativo. En O. Fontal, S. García, y A. Ibañez (coords.), *Educación y patrimonio. Visiones Caleidoscópicas* (pp. 95-108). Ediciones Trea.
- Gómez, C., y Fenoy, B. (2016). La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil. *Educación artística: revista de investigación* (7), 54-68. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=671971505005>
- Gorchs, G., y Roig, M. (2018). Els objectes als laboratoris de lectura. *Perspectiva Escolar*, 401, 42-47.
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida. (2021, 16 de novembre). II Jornada de museus i biblioteques escolars. <https://www.ice.udl.cat/ca/noticies/agenda/II-Jornada-de-museus-i-biblioteques-escolars/>
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida. (2023a). III Jornada de museus i biblioteques escolars. Espais per desenvolupar la competència informacional dels infants i adolescents. <https://www.ice.udl.cat/ca/noticies/agenda/III-Jornada-de-museus-i-biblioteques-escolars/>

- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida. (2023b). III Jornada de museus i biblioteques escolars. Espais per desenvolupar la competència informacional dels infants i adolescents. <https://www.ice.udl.cat/ca/noticies/agenda/IV-Jornada-de-museus-i-biblioteques-escolars/>
- Kulhmann, T. (2015). *Moletown. La ciutat dels talps*. Joventut.
- Laurel, A. (2008). *Out of the deeps*. Orca Book Publishers.
- Llonch-Molina, N., López-Basanta, C., y Sauret-Vidal, J. (2023). Didáctica del objeto, alfabetización de fuentes primarias, museos escolares y creación de maletas didácticas en formación de maestros: un proyecto de innovación docente de la Universitat de Lleida. En B. Pizà-Mir (coord.), *Educación y transferencia de conocimiento: propuestas de innovación para la mejora docente. Investigación didáctica y estudios curriculares avanzados para la educación y la ciudadanía* (pp. 246-247). Egregius Ediciones.
- Llonch, N., y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo. una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Martín-Piñol, C. y Gil, R. (2024). Pautas para el diseño de maletas didácticas: aspectos formales. En A. Portela, y C. Martín (coords.), *Maletas didácticas: definición, modelos y pautas para su diseño* (pp. 54-57). Ediciones Trea.
- Marshall, N. (2019). *Troba'm sota terra*. Baula.
- Messner, K. (2018). *A dalt a la superfície i a sota al sòl*. Corimbo.
- Minuesa, H. (2019). El poder evocador de l'objecte. Les peces dels museus usades per al treball de la memòria i les emocions. *Mnemòsine. Revista Catalana de Museologia*, 9. <http://www.revista.museologia.cat/article/el-poder-evocador-de-l-objecte-5>
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Museus i biblioteques escolars (2023). *Divulgació. Recursos*. <https://www.mibe.udl.cat/ca/divulgacio/recursos/>
- Nejime, S. (2021). *Dents de cocodril*. Libros del Zorro Rojo.
- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2020). Propuesta de adquisición de la competencia informacional en Educación Infantil y Primaria mediante la biblioteca escolar y el museo escolar. En L. Pérez, P. Aguilar, y J. R. Córdova (coords.), *Técnicas y fórmulas de la nueva docencia* (pp. 345-357). Tirant lo Blanc.
- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2021). Information Literacy Instruction in Early Childhood Education: the School Museum. *Literacy*, 55(2), 83-90. <http://dx.doi.org/10.1111/lit.12238>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Portela, A. (2021). *El objeto como recurso didáctico en museos y centros de arte contemporáneo de España. Análisis y clasificación de propuestas y usos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/671731>
- Reitano, P., y Green, N. C. (2013). Seeing, touching, feeling, and smelling: Using artefacts in primary classrooms. *The Journal of the Queensland History Teachers' Association* (1), 4-10.

- Rengifo-Herrera, F. J., y Gomes, A. P. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 237-258. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea.
- Schwartz, J. (2018). Pueblo frente al mar. Ediciones Ekaré.
- Selfa Sastre, M., y Balça, A. (2020). Educación para la vida y literatura infantil en la red: el caso de Davide Cali. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (25), 55-70. <https://doi.org/10.18172/con.4200>
- Semedo, A. (2015). Los objetos performativos como herramientas de aprendizaje en la formación de los profesionales de los museos. En O. Fontal, S. García, S., y A. Ibañez (coords.), *Educación y patrimonio. Visiones Caleidoscópicas* (pp. 121-136). Ediciones Trea.
- Servei Educatiu de l'Alta Ribagorça i la Val d'Aran (2023, 25 de mayo). Maleta didàctica i laboratori de lectura: els miners i les mineres. <https://serveiseducatiu.xtec.cat/altaribagorca/general/maleta-didactica-i-laboratori-de-lectura-els-miners-i-les-mineres/>

¿QUÉ ESCONDEN LAS CAJAS DEL AULA DE MÚSICA?

What do the boxes of the Music class hide?

Anna Berent Palau*

Universitat de Lleida

<https://orcid.org/0009-0008-6675-2674>

Palabras clave

Cajas de aprendizaje
Situación de aprendizaje
Educación musical
Alfabetización visual
Didáctica del objeto

RESUMEN: Las tres cajas de aprendizaje que constituyen la situación de aprendizaje ¿Qué esconden las cajas del aula de música?, están enfocadas para realizarse en ciclo medio con recursos educativos para trabajar, vivencialmente, la música en las aulas. Además de tener diferentes recursos didácticos, hay objetos propios de la educación musical (batuta, embocaduras, cuerdas, pedales, partituras...), también hay otros materiales que no son de naturaleza musical como objetos más históricos, decorativos, relacionados con el vestuario y el paso del tiempo. Esta prueba piloto busca trabajar a partir de esta metodología por cajas y partir de la didáctica del objeto, persiguiendo el objetivo de dar materialidad a la educación musical, hacer de esta situación de aprendizaje una experiencia global, significativa y vivencial por el alumnado.

Keywords

Learning boxes
Learning situation
Music education
Visual literacy
Object-based learning

ABSTRACT: The three learning boxes that make up the learning situation «What do the boxes of the music classroom hide?», are focused to be carried out in the middle cycle with educational resources to work, experientially, music in the classroom. Besides having different didactic resources, there are objects typical of music education (baton, embouchures, strings, pedals, scores...), there are also other materials that are not of a musical nature such as more historical objects, decorative, related to the costumes and the passage of time. This pilot test seeks to work from this methodology by boxes and from the didactics of the object, pursuing the objective of giving materiality to music education, making this learning situation a global, meaningful and experiential experience for the students.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el grupo de trabajo MiBE (Museus i Biblioteques Escolars) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (UdL), durante el curso 2022-2023, creamos tres cajas de aprendizaje cuya finalidad es trabajar la música desde distintos ámbitos o perspectivas: la importancia de las compositoras a lo largo del tiempo, la variedad de instrumentos musicales que forman parte de la orquesta y los géneros musicales alrededor del mundo. Asimismo, y a pesar de estar claramente vinculadas a la educación musical, se contemplan como recursos interdisciplinares que permitan un aprendizaje transversal, ya que

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Anna Berent Palau. Universitat de Lleida – anna.berent@udl.cat – <https://orcid.org/0009-0008-6675-2674>

Cómo citar / How to cite: Berent Palau, Anna (2024). «¿Qué esconden las cajas del aula de Música?», *Cabás*, 31, 54-71. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26224>).

Recibido: 09 abril, 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

cada caja de aprendizaje propone en su interior el trabajo de un aspecto de carácter transversal como es el trabajo de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), la perspectiva de género, la multiculturalidad y la competencia digital.

Este recurso didáctico fue diseñado previendo su versatilidad, para permitir su adecuación a diferentes niveles educativos. Actualmente, las cajas de aprendizaje son utilizadas en sesiones de música impartidas en la segunda etapa de educación infantil y en los seis cursos académicos que componen la educación primaria y se van mejorando y adaptando a distintas edades, así como a la diversidad del alumnado. No obstante, esta propuesta de situación de aprendizaje podría utilizarse, también, en los primeros cursos de educación secundaria si así fuera necesario. En concreto, en este artículo, además de mostrar de manera detallada cada una de las cajas de aprendizaje que forman parte del proyecto, también presentamos la evaluación del proceso de construcción de aprendizaje que se va produciendo en el alumnado de 4.º de primaria a lo largo de la situación de aprendizaje presentada.

2. MARCO TEÓRICO

Las tres cajas de aprendizaje dan importancia al uso de diferentes objetos, ya sean de naturaleza musical específicamente como de otra naturaleza, ya que hacer uso de la metodología por cajas de aprendizaje sería la base para que los y las alumnas empiecen a generar conocimiento. Según Santacana y Llonch (2012), los objetos nos ofrecen la posibilidad de relacionarnos con saberes, situaciones, temáticas y debates a partir de los cuales la escuela quiere educar. Por ese motivo, el grupo de trabajo MIBE apostamos por una educación donde los objetos formen parte de las situaciones de aprendizaje y sean la fuente a partir de la cual el alumnado pueda construir su propio conocimiento.

De esta manera, cabe destacar que los objetos tienen en sí mismos un gran potencial a nivel didáctico y educativo, puesto que «el uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades» (Prats y Santacana, 2011e, p.13). Por este motivo, las tres cajas de aprendizaje están formadas por el uso de fuentes objetuales, ya que según Santacana y Llonch (2012), contribuyen a desarrollar distintas y muy variadas habilidades; en este caso, los objetos que componen las cajas de aprendizaje fomentan la deducción, ya que muchos de estos objetos no han sido nunca vistos por el alumnado; ayudan a la comprensión y la manipulación, teniendo en cuenta la diversidad del aula y, finalmente, la transmisión de nuevo conocimiento entre el grupo de iguales. Además, cabe destacar que cada caja de aprendizaje tiene en su interior objetos y también fuentes escritas.

Es a través de esta dualidad entre fuentes objetuales y textuales que esta prueba piloto tiene una importancia especial; desde el equipo MIBE damos relevancia al trabajo en el aula a través de la alfabetización múltiple, donde el alumnado pueda alfabetizarse a través de diferentes sistemas de comunicación y transmisión de conocimiento, ambos de gran importancia. En un artículo del número 29 de la revista *Cabás*, Diego y González (2023), citan una reflexión de Manuel Bartolomé Cossío, el padre del museísmo pedagógico en España, quien afirmaba que los objetos que se encuentran en un museo ya no tenían la vida que originariamente tuvieron, afirmando lo siguiente: «los hechos como los objetos no hablan sino al que sabe preguntarles y no contestan sino en la medida que se les interroga» (2007, p. 153). Por lo que objetos de diferente índole pueden formar parte de una misma propuesta, ya que según los ojos que los miren y las propuestas planteadas tendrán una significación u otra.

Además, conviene resaltar que el trabajo a partir de cajas de aprendizaje permitirá que los y las alumnas trabajen de manera autónoma, haciendo uso de los diferentes materiales y objetos que las conforman. También permite que el alumnado esté motivado a lo largo de todo el proceso y que sean los propios

alumnos/as quienes aprendan y construyan su propio conocimiento a partir de los diferentes estímulos que propone cada caja de aprendizaje.

En un libro llamado *Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje de educación musical* (Nieto y Prados, 2019) se especifican diferentes experiencias de distintos centros de ámbito nacional donde se trabaja la educación musical a partir de distintas metodologías activas y recursos metodológicos que dirigen el cambio educativo. En palabras del mismo director de *Con Euterpe 2019*, quien hace un prólogo en el libro mencionado, la educación musical hace una «apertura a la globalización educativa y pensamiento en colectivo para hacer de la educación un reflejo de la soledad» (p. 11). En estos últimos años se han realizado diferentes experiencias donde la educación musical ha sido el motor del trabajo cooperativo, transversal, emocional, tecnológico, por lo que podemos apreciar que se ha elaborado diferentes situaciones de aprendizaje donde el trabajo, a partir de estas metodologías, de trabajo responde a la mejora educativa y a una mejora de los resultados académicos. Entre estas experiencias que recoge el libro se encuentra el aprendizaje-servicio con la creación de una obra musical basada en distintos espacios del pueblo; la creación de un programa musical de participación de una agrupación musical con instrumentos sinfónicos; el diseño y creación de una cantata en relación con un espacio propio de un entorno educativo; entre otros.

Todas estas experiencias han contribuido de forma satisfactoria al desarrollo de la educación musical y han aportado resultados para la mejora educativa. En el caso de las cajas de aprendizaje es una prueba piloto que no se ha implementado de manera completa en un aula de educación primaria pero se puede relacionar con aspectos que comparte con las experiencias mencionadas. En todas estas experiencias descritas se pone al alumno/a en el centro del aprendizaje, el uso de objetos materiales, de la naturaleza que sean, son indispensables para el buen desarrollo de la práctica educativa musical.

Un objeto revive una escena, un momento del pasado, una historia, entre otros, y con él se estimula el recuerdo y aumenta la motivación (Santacana & Llonch, 2012; Levstik & Henderson, 2015). A su vez, las cajas de aprendizaje son una buena metodología para utilizar en el aula cuando se quieren trabajar competencias de manera transversal, holística y, sobre todo, de manera cooperativa, poniendo el énfasis en el aprendizaje entre iguales (Malaguzzi, 1993; González y García, 2012; Lazzari, 2014).

El trabajo por cajas de aprendizaje es una metodología que favorece el desarrollo de las competencias clave transversales (digital, aprender a aprender, iniciativa personal) y de los saberes concretos de las áreas de aprendizaje de una forma autónoma, global, transversal y cooperativa (Exley y Dennis, 2007). Una caja de aprendizaje es una propuesta donde se trabajan contenidos concretos a partir de unas instrucciones que los niños/as deben seguir de forma autónoma (Wild, 1999). Cada caja de aprendizaje contiene una propuesta de trabajo con una serie de retos o actividades secuenciadas en su interior que deben alcanzarse. El grupo tiene en la caja las instrucciones que debe de seguir y, de forma autónoma, se autogestiona el tiempo para completar las actividades, extraer conclusiones y llevar a cabo la producción final.

A su vez, y con el objetivo de fomentar la autonomía de nuestro alumnado, las TIC estarán presente en todas las cajas de aprendizaje ya que no sólo hemos de definir las como herramientas o artefactos a través de los cuáles ejecutamos distintas tareas o acciones como puede ser buscar información, redactar un texto, almacenar datos, oír música, entre otros, sino también como un espacio para la comunicación e interacción con otros individuos (Area y Guarro, 2012).

Por esta razón, utilizar las cajas de aprendizaje favorece el desarrollo integral, global y cooperativo, ya que el/la alumno/a se encuentra en el centro de la acción de aprendizaje donde tiene que hacer uso de todos sus conocimientos para formar otros nuevos y donde se ofrecen unas propuestas inclusivas y haciendo uso

de objetos reales. Según García (1994), el valor de la información que proporcionan los objetos consiste en que se trata de productos elaborados por la actividad humana; es decir, cada objeto es el resultado de una serie de actos intencionados que se imprimen en él de forma involuntaria. El hecho de que se quiera trabajar usando objetos reales radica en que todo ser humano sin excepción se relaciona con objetos (Fontal, 2012), y, por tanto, aprendemos por experimentación a través de ellos.

Además, en cada caja de aprendizaje también se busca trabajar competencias de carácter más transversal, los cuáles también se ejemplifican con objetos diferentes como es el caso del trabajo de los ODS (objetivos de desarrollo sostenible), con la realización de un instrumento con materiales reciclados; el trabajo de la competencia digital, con la realización de un pòdcast; la importancia de la perspectiva de género con el conocimiento de compositoras a lo largo de la historia y, con la importancia de la globalización y la inclusión de la música en relación con los estilos musicales.

Finalmente, hay que especificar que la evaluación también es un aspecto relevante en el planteamiento de esta prueba piloto. Según Carrión (2001), evaluar consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución de un estudiante, con el fin de tomar una decisión. Para Pila (1997), es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que inciden en la misma. Es decir que mediante todo el proceso de evaluación se señala en qué medida el alumnado logra sus objetivos y confronta los fijados por el docente con los realmente alcanzados por el dicente. Es por ese motivo que a lo largo de la realización de cada caja de aprendizaje se realizan actividades autocorrectivas con el objetivo de constatar si el alumno/a ha llegado a un nivel de cognición adecuado para poder seguir construyendo su propio conocimiento.

En definitiva, la realización del trabajo por cajas de aprendizaje forma parte del logro de una situación de aprendizaje que parte de una problemática real y que culmina con la creación de un museo escolar como un espacio donde se almacena y exponen objetos para su uso educativo, permiten desarrollar habilidades distintas tanto de búsqueda de información como comunicativas (Parisi *et al.*, 2019). En este sentido, la situación de aprendizaje presentada en el punto tres de este artículo alberga en su interior el trabajo con las tres cajas de aprendizaje diseñadas y creadas por el equipo. Así, la enseñanza de esta situación de aprendizaje será exitosa siempre que esté adaptada al contexto, se tengan en cuenta los recursos necesarios y las circunstancias sean compatibles con las necesidades del alumnado (Garzón y Sanz, 2012).

3. LAS CAJAS DE APRENDIZAJE

Las tres cajas de aprendizaje (imagen 1) tienen el mismo tamaño y forma para dar una homogeneidad a la propuesta, pero cada una de las cajas presenta una distinción a través de una etiqueta con el nombre de la propia caja y su logotipo, para que los niños/as pueden hacer la asociación y saber en todo momento la temática que están trabajando. En cuanto al contenido, como se ha dicho, es muy variado, con una preponderancia de objetos, tanto musicales como no musicales, y de libros, dada la importancia de otros materiales en la línea de innovación e investigación del grupo MiBE; además, cada caja cuenta con otros materiales creados ex profeso. En las tablas 1, 2 y 3 se aporta un breve resumen de estos materiales para cada caja.

Imagen 1. Las tres cajas de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

3.1. Composición de las cajas de aprendizaje

Tabla 1

Caja de aprendizaje «Vacances musicals»

¿Qué podemos encontrar en esta caja?	
Objetos musicales	Elementos característicos de los géneros musicales como pueden ser unas castañuelas con el flamenco o un djembé, una balira, una flauta de pan, entre otros.
Objetos no musicales	Mapamundi, bola del mundo.
Materiales pedagógicos	Libros relacionados con los diferentes géneros musicales alrededor del mundo, sobre la música en general, libro de instrucciones de la caja, materiales para comprobar las respuestas, caja con enlaces a diferentes páginas web, sobres con hojas de respuestas, pictogramas, hoja de autoevaluación, aparatos electrónicos como una tableta.

Fuente: elaboración propia.

¿Qué esconden las cajas del aula de Música?

Tabla 2

Caja de aprendizaje «Caos dins de l'orquestra»

¿Qué podemos encontrar en esta caja?	
Objetos musicales	Pedal, embocadura, parte de una flauta, lengüeta, púa, batuta, atril, baqueta...
Objetos no musicales	Materiales reciclados como pueden ser cajas de cartón, envases de plástico, telas, palos de madera...
Materiales pedagógicos	Libros relacionados con los instrumentos musicales, libro de instrucciones de la caja, cuaderno de pistas, pictogramas para facilitar la comprensión, sobres con hojas de respuestas, hoja de autoevaluación, aparatos electrónicos como una tableta.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Caja de aprendizaje «Qui és qui?»

¿Qué podemos encontrar en esta caja?	
Objetos musicales	Partitura musical, cd's, cassette, vinilos, aparatos para escuchar música, tocadiscos.
Objetos no musicales	Máscara del carnaval hecha por los niños/as, cruz religiosa, peluca.
Materiales pedagógicos	Libros relacionados con los diferentes compositores influyentes, sobre compositoras, libro de instrucciones de la caja, cuaderno de pistas, pictogramas para facilitar la comprensión, imágenes, sobres con hojas de respuestas, hoja de autoevaluación, aparatos electrónicos como una tableta, grabadora de voz.

Fuente: elaboración propia.

A su vez, dentro de cada caja de aprendizaje hay un manual de instrucciones que los estudiantes deben seguir para comprender los pasos que hay en cada una de las propuestas y cómo deben proceder en todo momento, de esta manera se trabaja la Competencia personal, social y de aprender a aprender a través de generar un producto final en la finalización de cada cajas de aprendizaje y de autocorregirse tanto de manera individual como de forma grupal en la realización de cada una de los retos planteados en cada caja de aprendizaje.

3.2. Competencias y vectores

Esta propuesta parte del trabajo de la educación musical y de sus competencias pero se hace extensible con el trabajo de competencias transversales y de los seis vectores que recoge el Decreto 175/2022, del 27 de septiembre, *dels ensenyaments de l'educació bàsica a Catalunya*.

En este sentido, en la caja de aprendizaje de «Vacances musicals», la cual, tiene como finalidad conocer los diferentes géneros musicales del mundo para, al final, poder crear su propio género musical, cabe añadir que, a parte de las competencias propias de la educación musical también se ponen en práctica competencias específicas de la lengua y literatura catalana o castellana y del conocimiento del medio

natural, social y cultural. Por lo que a las competencias específicas de educación musical se refiere, se trabaja la competencia específica 1, con el descubrimiento de diferentes propuestas artísticas, la competencia específica 3, con la investigación y el análisis de dichas manifestaciones culturales y artísticas y la competencia específica 4 con el diseño, la elaboración y la difusión de creaciones culturales artísticas colaborativas.

Por tanto, en esta caja de aprendizaje se trabajan los vectores de calidad de la educación de las lenguas, ya que los y las alumnas deben aprender nuevos estilos musicales de alrededor del mundo característica por su lengua materna y, a su vez, acogiendo las diferentes lenguas dentro del aula. También se trabaja el vector de enfoque competencial ya que deben poner en práctica todo el conocimiento adquirido para poder diseñar y crear un género musical propio que les irá acompañando a lo largo de toda la situación de aprendizaje. Finalmente, el vector de universalidad del currículum ya que, a través del trabajo con objetos, y materiales pedagógicos hace posible una educación para todos/as.

Siguiendo con la caja de aprendizaje «Caos dins de l'orquestra», la cual persigue conocer los diferentes instrumentos que forman parte de una orquesta sinfónica, las diferentes familias de instrumentos y los elementos necesarios para que un instrumento pueda sonar, para, finalmente, elaborar un instrumento con material reciclado (ODS), se trabajan a parte de las competencias de educación musical, competencias del área de lengua y literatura, de matemáticas y de conocimiento del medio natural, cultural y social. Concretamente, por lo que a las competencias del área de educación musical se refiere, se trabajan de manera específica la competencia 2, ya que se debe investigar y analizar diferentes instrumentos musicales, y la competencia específica 4 porque se debe diseñar, elaborar y difundir el producto final de esta caja de aprendizaje: un instrumento hecho con materiales reciclados.

Teniendo en cuenta los seis vectores que recoge el currículo actual, cabe destacar que se trabaja el enfocamiento competencial a partir de la creación de un instrumento musical, el vector que corresponde a la ciudadanía democrática y conciencia global con la concienciación del uso de materiales reciclados para darles una segunda vida útil y, por último, el vector de universalidad del currículo, ya que las actividades y propuestas están pensadas para favorecer el acceso a todo el alumnado.

Finalmente, en la caja de aprendizaje «Qui és qui?», la cual propone conocer el nombre de compositoras a lo largo de la historia de la música y dotar de la importancia de las mujeres en el ámbito musical. Para ello, se trabajan diferentes competencias específicas del área de lengua y conocimiento del medio a parte de las competencias de educación musical número 1, ya que deben conocer propuestas artísticas elaboradas por mujeres a lo largo de toda la historia y, la competencia número 2, ya que el alumnado debe investigar qué compositores/as se conocen en los diferentes períodos musicales para al final poder elaborar un podcast poniendo la importancia de la mujer en la música.

Por lo que a los vectores se refiere, aparte de los vectores de focalización competencial porque deben realizar y grabar un podcast, también se trabaja el vector de perspectiva de género, la universalidad del currículum y la ciudadanía democrática y conciencia global, ya que los y las alumnas deben ser conscientes de las diferencias de género que han existido a lo largo de la historia y, de manera específica en la educación musical.

3.3. Objetivos de aprendizaje

Una vez especificados cuáles son las diferentes competencias específicas del área de educación musical que se trabajan del Decreto actual 175/2022, del 27 de septiembre, *d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica a Catalunya*, y de los vectores que se van trabajando de manera transversal a lo largo de

la realización de las diferentes propuestas que detalla cada caja de aprendizaje. En la tabla 4 se recogen los objetivos de aprendizaje de cada caja, los cuales se elaboran a partir de las diferentes competencias que recoge el currículum.

Tabla 4
Objetivos de trabajo por Cajas de aprendizaje

Objetivos de aprendizaje caja «Vacances musicales»
Buscar y seleccionar información sobre el estilo musical de todo el mundo.
Diseñar y crear un estilo musical propio de forma colaborativa.
Comprender textos escritos extrayendo las ideas principales.
Relacionar cada estilo musical con su continente y ubicarlo en el mapa.
Objetivos de aprendizaje caja «Caos dins de l'orquestra»
Atribuir un lugar dentro de la orquesta sinfónica a cada instrumento.
Identificar cada objeto con el instrumento musical y su nombre.
Buscar y contrastar la información necesaria en diferentes fuentes para poder resolver las preguntas.
Diseñar, crear y elaborar un instrumento musical a partir del uso de diferentes materiales reciclados.
Crear una carpeta aprendizaje con el objetivo de recoger los conocimientos adquiridos con la realización de la propia caja.
Objetivos de aprendizaje caja «Qui és qui?»
Grabar el podcast preparado con un guion de manera colaborativa sobre los compositores y las compositoras a lo largo de la historia y la importancia de esta perspectiva de género.
Buscar información en diferentes fuentes sobre los compositores y compositoras que presenta la caja de aprendizaje en las diferentes etapas históricas.
Ordenar cronológicamente las épocas musicales a lo largo de la historia a través de la construcción de un puzzle de manera colaborativa.
Atribuir una época musical y un objeto a cada compositor y compositora de la caja de aprendizaje.

3.4. ¿Cómo se evalúan las diferentes cajas de aprendizaje?

Se ha creado una rúbrica general para evaluar el grado de aplicabilidad de cada uno de los recursos educativos que hay en cada caja de aprendizaje. Es una rúbrica elaborada por el equipo y evaluada a través de un registro de observación en el aula.

Además, el alumnado, después de la realización de cada caja de aprendizaje, debe evaluar sus conocimientos adquiridos con una ficha final y autoevaluarse a nivel cualitativo sobre las competencias que cree que ha ido adquiriendo. Al final de las once sesiones, deberán evaluar todo el proyecto en general y el trabajo por cajas de aprendizaje. En cada caja de aprendizaje se encuentran cada una de las rúbricas mencionadas.

Imagen 2. Rúbrica de autoevaluación de la caja de «Vacances musicals».

NOM:

M'AVALUO

	SEMPRE	A VEGADES	MAI
Busco informació útil			
Utilitzo els dispositius de manera responsable			
Selecciono la informació necessària			
Participo de manera col·laborativa en les tasques del grup			
Penso i dissenyo un estil musical de manera col·laborativa			
Aporto idees			
Relaciono cada estil musical amb el seu continent			
Ubico cada estil musical en el mapamundi			
Comprendc els textos i n'extrec les idees principals			

Fuente: elaboración propia.

Es decir, a lo largo de la realización de cada caja de aprendizaje se hace una evaluación inicial, para conocer los conocimientos previos del alumnado, primero de manera individual y después compartido con el propio grupo para poder partir, en la medida de lo posible, de la misma base teórica. A lo largo de la realización de las diferentes propuestas, los y las alumnas deben ir superando una serie de actividades o retos, algunos de ellos autocorrectivos para al final llegar a realizar el producto final que propone cada caja de aprendizaje. Una vez hayan realizado el producto final realizarán una autoevaluación (imagen 2, 3 y 4) para poder adquirir un mayor grado de consciencia de lo que han aprendido a lo largo de las sesiones.

¿Qué esconden las cajas del aula de Música?

De acuerdo con Torres y Perera (2010), «el estudiante encuentra en la rúbrica una manera clara de conocer las expectativas del docente, respecto a lo que éste espera que haga en una determinada situación de aprendizaje [...] Cabe destacar que dicha herramienta ayuda a los estudiantes a situar con precisión las dudas y problemas que se les plantea en el transcurso de su actividad de aprendizaje» (p. 148).

Tal como se puede observar en la imagen 2, esta autoevaluación está estrechamente ligada a la adquisición de las diferentes competencias específicas de la educación musical como también de las otras áreas de aprendizaje. Además, en esta misma rúbrica se busca que el o la alumno/a adquiera un grado de consciencia de su propio proceso de aprendizaje como también de las diferentes competencias transversales, de su actitud a lo largo de las tres sesiones y del proceso en sí. En este caso (imagen 2), se ha escogido un tipo de rúbrica con solo tres niveles, muy básica para que sea comprensible para el alumnado. El uso de la rúbrica en la evaluación es indispensable para la mejora de los resultados de los estudiantes, pues influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Torres y Perera (2010) definen que «la rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados» (p. 142).

A diferencia de la rúbrica anterior que se basa en una escala Likert de tres niveles, en la rúbrica correspondiente a un análisis más competencial donde el o la alumna deben determinar su nivel de experiencia, nivel de logro de cada criterio de evaluación (imagen 3). Estas rúbricas de evaluación se encuentran en todo momento en el interior de cada caja de aprendizaje, para que el alumnado pueda ir comprobando su grado de logro en las diferentes propuestas de la caja.

Imagen 3. Rúbrica de autoevaluación de la caja «Caos dins de l'orquestra»

		M'AVALUO		
ÍTEMS		3	2	1
ELS INSTRUMENTS DE L'ORQUESTRA		COL·LOCO CORRECTAMENT TOTS ELS INSTRUMENTS MUSICALS DINS DE L'ORQUESTRA.	COL·LOCO DE MANERA CORRECTA LA MAJORIA DELS INSTRUMENTS MUSICALS DE L'ORQUESTRA	COL·LOCO POCs INSTRUMENTS MUSICALS DE MANERA CORRECTA AL SEU LLOC DINS DE L'ORQUESTRA
OBJECTES - NOM - INSTRUMENTS		RECONEC I IDENTIFICO CADA OBJECTE AMB EL SEU NOM I L'INSTRUMENT	RECONEC I IDENTIFICO MOLTS OBJECTES AMB EL SEU NOM I L'INSTRUMENT	RECONEC I IDENTIFICO POCs OBJECTES AMB EL SEU NOM I L'INSTRUMENT
BUSCO INFORMACIÓ		BUSCO INFORMACIÓ EN DIFERENTS FONTS I SELECCIONO LA NECESSÀRIA	BUSCO INFORMACIÓ EN DIFERENTS FONTS PERÒ EM COSTA SELECCIONAR-LA	BUSCO INFORMACIÓ EN UNA FONT SENSE SELECCIONAR-LA
CREACIÓ INSTRUMENT		DISSENYO, CREO I ELABORO PART DE L'INSTRUMENT AMB EL MEU EQUIP	ELABORO PART DE L'INSTRUMENT AMB EL MEU EQUIP	ELABORO PART DE L'INSTRUMENT SENSE EL MEU EQUIP
CARPETA D'APRENENTATGE	NOM:	ELABORO UNA CARPETA D'APRENENTATGE AMB NOUS CONEIXEMENTS I INFORMACIÓ RICA I ENTENEDORA	ELABORO UNA CARPETA D'APRENENTATGE AMB NOUS CONEIXEMENTS I INFORMACIÓ POC ENTENEDORA	ELABORO UNA CARPETA D'APRENENTATGE AMB NOUS CONEIXEMENTS

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la rúbrica de la caja de aprendizaje *Qui és qui?* (imagen 4), el alumnado también deberá ir comprobando su grado de logro o de experiencia de cada criterio de evaluación, pero, en este caso, haciendo un proceso de metacognición cualitativa para ser consciente si lo ha conseguido hacer de manera correcta sin precisar ayuda, si ha precisado un poco de ayuda o si ha tenido dificultades para realizar la tarea de manera autónoma.

Imagen 4. Rúbrica de autoevaluación de la caja «Qui és qui?»

M'AUTOAVALUO

QUÈ AVALUEM?	HO HE SABUT FER CORRECTAMENT	HO HE SABUT FER AMB UNA MICA D'AJUDA	M'HA COSTAT MOLT SABER-HO FER DE MANERA AUTÒNOMA. HE NECESSITAT AJUDA
PREPARAR UN GUIÓ DE MANERA COL·LABORATIVA			
GRAVAR EL PÒDCAST DE MANERA CONJUNTA AMB LA RESTA DE MEMBRES DEL GRUP			
BUSCAR INFORMACIÓ EN DIFERENTS FONTS ESCRITES I OBJECTUALS			
LLEGIR I SELECCIONAR LA INFORMACIÓ NECESSÀRIA, FIABLE I VÀLIDA			
ORDENAR DE MANERA COL·LABORATIVA LES DIFERENTS ÈPOQUES MUSICALS			
IDENTIFICAR LES ÈPOQUES MUSICALS I TROBAR LES CARACTERÍSTIQUES			
CLASSIFICAR CADA COMPOSITOR/A AMB LA SEVA ÈPOCA MUSICAL			
ATRIBUIR UN OBJECTE A CADA COMPOSITOR/A			

Fuente: elaboración propia.

La realización de cada caja de aprendizaje tiene en su propuesta el logro de diferentes retos concretados en los diferentes criterios de evaluación (imagen 2, 3 y 4), pero la situación de aprendizaje que se presenta en este estudio parte de una necesidad local (simbolizando un aprendizaje servicio). Así, requiere de una evaluación (imagen 5) mucho más global que tenga en cuenta el inicio de la propuesta, la realización de los productos finales de las diferentes cajas de aprendizaje y, finalmente, de la difusión de esta situación a la comunidad educativa.

¿Qué esconden las cajas del aula de Música?

Imagen 5. Rúbrica de evaluación del trabajo con cajas de aprendizaje

NOM: _____ GRUP: _____

AVALUEM LES CAPSES D'APRENTATGE

PINTA SEGONS LA LLEGENDA LA DIANA D' AVALUACIÓ

PARTICIPO DE LES ACTIVITATS PROPOSADES

APORTO IDEES I M'IMPLICO EN L'ELABORACIÓ DELS PRODUCTES FINALS

MOSTRO INTERÈS I ESTIC MOTIVAT/DA

HE APRÈS NOUS CONEIXEMENTS DEL MÓN MUSICAL

LLEGENDA

1	MOLT POC
2	POC
3	BASTANT
4	MOLT

QUÈ MÉS VOLS AVALUAR EN L'ÚLTIMA SESSIÓ?

COM HAS TREBALLAT DINS DEL GRUP DE TREBALL?

Fuente: elaboración propia.

4. LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

El trabajo con estas cajas de aprendizaje, adaptándolas al nuevo decreto 175/2022, del 27 de septiembre, *d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica a Catalunya*, parte de una situación real, de una problemática planteada a los y las alumnas de cuarto de primaria de una escuela rural. Así, pues, se plantea de manera hipotética como una situación de aprendizaje de 12 sesiones de 1 hora cada semana. En esta primera sesión, se presenta la contextualización de la situación de aprendizaje, que consiste en que el alcalde del pueblo viene a la escuela a explicar al alumnado de cuarto de primaria formado por un grupo de 18 niños y niñas que necesita su ayuda con la elaboración de un museo musical, siendo este el reto de la situación de aprendizaje. Así, partiendo de esta problemática se empezará a trabajar en grupos colaborativos para crear los diferentes objetos que formarán parte del museo escolar que se irá construyendo de manera cooperativa entre todo el alumnado de la escuela.

Una vez los alumnos/as ya tengan y hayan aceptado la tarea del alcalde del pueblo se hará una introducción a la metodología de aprendizaje de cajas. Por este motivo, se les va a presentar las tres cajas de aprendizaje y se les pedirá que hagan inferencias sobre qué creen que hay dentro teniendo en cuenta el nombre de cada una. Además, será en esta primera sesión introductorio en la que los y las niñas se organizarán en grupos de cinco o seis personas para trabajar de manera colaborativa, de manera que haya tres grupos, uno por caja. Así, los alumnos/as escogen por ellos/as mismos/as los grupos de trabajo estables con los que quieren trabajar a lo largo de estas nueve sesiones, ya que por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto y si es el alumnado quien escoge con quien trabajar. Además, debemos tener en cuenta la versatilidad de las propuestas atendiendo que a unos les motiva lo novedoso o la espontaneidad, mientras que otros prefieren los procesos rutinarios (Alba, 2012).

En las nueve sesiones siguientes, organizados en tres grupos, los y las niñas invertirán tres sesiones en trabajar en cada una de las cajas de manera simultánea (tabla 5) en las sesiones de música (un total de una hora a la semana). En la primera sesión de trabajo de cada caja, la 2, la 5 y la 8, cada grupo, lo primero que tiene que hacer es leer las instrucciones de la caja con la que va a trabajar durante tres sesiones, para saber en todo momento cómo proceder. Dentro del grupo de seis alumnos/as tendrán que distribuirse las diferentes tareas: lector/a, investigador/a, coordinador/a, material, portavoz, mediador; unas tareas que irán cambiando en cada caja de aprendizaje, por lo que dentro de cada caja habrá una plantilla con los diferentes cargos y que tendrán que rellenar con su nombre. En esta primera sesión también realizarán la ficha inicial, primero de manera individual para saber cuáles son los conocimientos previos de cada alumno/a y después, compartiéndolo con el resto de miembros del grupo de trabajo.

En la siguiente sesión, la segunda en cada caja, el alumnado que esté trabajando con la caja de aprendizaje *Vacances musicals* deberá ir clasificando cada estilo musical con el país en el cual se encuentra, ya sea porque es originario de ese país/continente o porqué se haya extendido en alguna zona concreta (conocimiento del medio). Una vez hayan hecho la clasificación, el portavoz, en este caso deberá escanear el código QR para comprobar la respuesta del grupo con la respuesta del docente. Después, de todos los estilos musicales que hayan clasificado, tendrán que crear un pasaporte musical con los tres estilos que más les hayan impresionado, creando, entre todos unos elementos informativos que formarán parte del museo. Así, tendrán que leer en diferentes idiomas para buscar información sobre cada uno de los diferentes géneros musicales. Finalmente, tendrán que ubicar el estilo musical con su explicación (pasaporte) en el mapamundi que formará parte, también del museo musical.

En cambio, el alumnado que esté trabajando la caja de aprendizaje de *Caos dins de l'orquestra* tendrá que resolver diferentes retos para saber dónde se esconde la batuta del director de la orquesta. Así, en primer lugar, tendrán que poner diferentes instrumentos musicales dentro de su sitio en la orquesta sinfónica, es decir, los instrumentos de viento-metal, viento-madera, los instrumentos de cuerda, los instrumentos de percusión. En esta ocasión, para autocorregirse tendrán que resolver un rompecabezas donde se encontrará la respuesta al reto. Además, con la realización de esta actividad, tendrán una primera pista para saber dónde se encuentra la batuta. Teniendo en cuenta esta primera actividad, en la siguiente tendrán que responder cinco preguntas descifrando diferentes problemas matemáticos con el objetivo de poder obtener otra pista para el código secreto que nos dirá donde se encuentra el objeto perdido. Finalmente, en esta sesión tendrán que relacionar cada objeto con la parte de un instrumento musical de la orquesta sinfónica y su nombre. En este caso, para comprobar las respuestas tendrán que girar los diferentes objetos y tarjetas para mirar si los códigos de colores coinciden. Una vez tienen la atribución objeto-instrumento hecha, pueden resolver el tercer enigma para obtener el tercer número del código secreto y abrir la caja con el candado.

Por lo que a la caja de aprendizaje «Qui és qui?» hace referencia, en esta, los y las alumnas tendrán que resolver una línea del tiempo cronológica en forma de rompecabezas con las diferentes épocas musicales y

¿Qué esconden las cajas del aula de Música?

sus características principales. En este caso, una vez elaborado después de haber hecho una búsqueda en las fuentes primarias, podrán comprobar sus respuestas abriendo un sobre gris que le dará el docente. En este caso, la primera pista para saber quién es el compositor o compositora que se esconde detrás de todo el desorden. A continuación, deberán atribuir una fotografía con el nombre de un compositor/a en cada una de las épocas musicales, para corroborar su respuesta escanearán el código QR y resolverán el segundo jeroglífico. Finalmente, tendrán que volver a releer las características de cada época musical para poder otorgar un objeto/atributo representativo de cada época. En este caso tendrán que debatirlo entre los miembros del grupo y, el moderador/a será la persona encargada de dirigirlo. Resolverán en este momento el tercer y último jeroglífico.

La tercera sesión de cada caja, es decir, en las sesiones 4, 7 y 10 (como se puede ver en la tabla 6), los grupos de trabajo las invertirán en la elaboración del producto final propuesto en cada caja de aprendizaje; es decir, cada caja tiene la misma estructura: primero, empieza con una tarea o ficha inicial para saber cuáles son los conocimientos individuales y previos de cada miembro del grupo y los conocimientos compartidos por todos los miembros; después propone dos o tres tareas en forma de retos, mencionados anteriormente, donde deben ir acumulando pistas, códigos o palabras que les ayudará a conseguir el último paso; al final, hay una tarea final para saber si ha sido significativo y han construido conocimiento y les propone un producto final para caja de aprendizaje. Una vez creado y diseñado el producto hay una ficha de autoevaluación.

Tabla 5

Organización en grupos de trabajo

Sessions	Grup 1	Grup 2	Grup 3
2, 3 i 4	<i>Vacances musicals</i>	<i>Qui és qui?</i>	<i>Caos dins de l'orquestra</i>
5, 6, 7	<i>Caos dins de l'orquestra</i>	<i>Vacances musicals</i>	<i>Qui és qui?</i>
8, 9, 10	<i>Qui és qui?</i>	<i>Caos dins de l'orquestra</i>	<i>Vacances musicals</i>

Fuente: elaboración propia.

Los productos finales que propone cada caja de aprendizaje son los siguientes: *Caos dins de l'orquestra* propone crear un instrumento musical con material reciclado; *Vacances musicals* propone el diseño de un género musical nuevo y, *Qui és qui?*, la creación de un podcast poniendo la figura de la mujer compositora como aspecto principal; productos finales que elaborarán de manera colaborativa cada grupo de trabajo.

Una vez los tres grupos de trabajo colaborativo tienen elaborados los tres productos finales resultado del proceso de construcción de su propio conocimiento (un total de nueve productos), en la undécima sesión se van a compartir las diferentes experiencias y a pensar cómo va a ser este museo musical escolar. Cabe añadir que el planteamiento de tres propuestas diferentes tiene como resultado 9 productos finales diferentes. Dicho en otras palabras, de una propuesta de caja con propuestas abiertas, teniendo en cuenta el diseño universal de aprendizaje (DUA) para todo el alumnado tendrá como resultado la elaboración por cada grupo de trabajo de tres productos finales significativos y únicos, respetando los ritmos e intereses de cada alumno/a.

En las dos siguientes sesiones, se van a elaborar los elementos necesarios para un museo escolar: los carteles de cada producto, una pequeña explicación de cada uno de ellos, una introducción donde se detalla el proceso seguido, la elaboración de un tríptico con diferentes informaciones que se van a

encontrar en la exposición. También se van a repartir y practicar la exposición oral que se va a hacer de manera pública en la inauguración abierta al pueblo, en definitiva, a la comunidad educativa. Esto será fruto de un trabajo conjunto entre los diferentes docentes y la maestra de música. En este caso solamente habrá nueve objetos ya que han sido los que han elaborado el alumnado de cuarto de primaria, curso en el cual se ha detallado la propuesta, pero que realizaría todo el centro con otros objetos que partirían de otras situaciones.

Con la inauguración del museo escolar, el cual estará en una sala del edificio de la escuela del pueblo se dará por finalizada esta situación de aprendizaje y, consecuentemente, el trabajo con estas cajas. Será en este momento donde el alumnado hará la evaluación de todo el proceso, viéndose como parte activa de este y evaluando su implicación a lo largo de todas estas semanas.

5. CONCLUSIONES

La elaboración de esta situación de aprendizaje basada en la metodología de cajas de aprendizaje y de la didáctica del objeto parte de la necesidad de trabajar la perspectiva de género con el alumnado de educación primaria, los ODS (objetivos de desarrollo sostenible) y la globalización. Así, se han abordado estas tres grandes temáticas con cada una de las cajas y, desde el área de educación musical. No obstante, cabe resaltar que es una propuesta interdisciplinar y que tiene en cuenta los proyectos transdisciplinares propuestos por el centro los cuales son las culturas del mundo y las ODS en nuestra escuela.

A su vez, se introduce la importancia del uso de las fuentes primarias, ya sea en formato textual como objetual, para construir este conocimiento entre nuestro alumnado, el interés por aprender y la significatividad o practicidad de estos aprendizajes. Además, se hace uso de las nuevas tecnologías como técnica para buscar información, pero también para crear un producto final como un podcast. También cada caja de aprendizaje propone diferentes aplicaciones para buscar información o para colgar la información que cada grupo ha encontrado y así, entre todos compartir conocimiento.

En una caja de aprendizaje (*Caos dins de l'orquestra*) se ha elaborado un *padlet* entre toda la clase para que cada grupo vaya colgando los recursos interesantes y sorprendentes que hayan encontrado sobre los instrumentos musicales. En el caso de otra caja (*Vacances musicals*) los y las alumnas deben buscar la información que se esconde detrás de unos códigos QR. Por lo que a la otra caja se refiere (*Qui és qui?*), se ha elaborado un *jambboard* con diferentes recursos que tanto el docente como los dicentes van encontrando alrededor de la temática de los compositores y compositoras a lo largo de la historia. Sabemos que la red es un espacio donde hay una gran cantidad de informaciones diversas y no todas válidas ni fiables; por eso, debemos acompañar a nuestro alumnado a que sea capaz de reconocer qué información es fiable, que no todo lo que busca en Internet es verdad, para que nuestro alumnado sea un ciudadano/a crítico/a.

Con esta propuesta de aprendizaje se han perseguido diferentes objetivos detallados anteriormente y que con las diferentes propuestas educativas se pueden conseguir a corto término. Sabemos que estas propuestas irán cambiando a lo largo de los años y que se irán añadiendo objetos, retos y materiales. Además, el hecho que sea una prueba piloto que ha estado programada para realizarse en una escuela rural también hace que la cantidad de alumnado en el grupo-clase sea menor y que se tengan más recursos para fomentar esta autonomía. Como docente, a lo largo de las diferentes sesiones, se ha elaborado un diario de campo con las anotaciones más relevantes de cada sesión. Además, se ha elaborado una parrilla de observación donde se irían anotando las diferentes acciones y actitudes observables que realiza cada alumno/a de manera cuantitativa.

Como propuesta de mejora, cabe mencionar que hacer grupos de seis alumnos es una gran cantidad de alumnado trabajando de manera cooperativa, el ideal sería hacer grupos de cuatro o cinco alumnos, por lo que se tendría que elaborar otra caja de aprendizaje; aspecto que ya se está trabajando actualmente. Además, por lo que a recursos humanos respecta, se podría proponer trabajar de manera codocente con otro profesional de la educación para poder atender y acompañar el trabajo de cada grupo de trabajo y que los y las alumnas sientan que están siendo guiados en todo el proceso, atendiendo sus dudas, necesidades, ideas o sugerencias.

Cabe destacar que como grupo de trabajo esperamos que los maestros y maestras que se encuentren en las aulas actualmente utilicen este recurso educativo en sus sesiones de música. No obstante, aún no se ha utilizado por otro profesorado aparte de mí ya que es un proyecto de nueva creación que no se ha extendido demasiado, sí que se ha compartido su uso y su diseño en las jornadas organizadas por el grupo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M.^a T., Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp.1-13). Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, pp. 46-74. <https://10.3989/redc.2012.mono.977>
- Bartolomé Cossío, M. (2007). El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia-Biblioteca Nueva.
- Carrión, C. (2001). Valores y principios para evaluar la educación. Paidós Educador.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). Evaluación educativa y promoción escolar. Pearson Education.
- Decret 175/2022, del 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica a Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, de 29 de setembre del 2022. <https://cido.diba.cat/legislacio/14012225/decret-1752022-de-27-de-setembre-dordenacio-dels-ensenyaments-de-leducacio-basica-departament-deducacio>
- Decret 150/2017, del 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 7477, del 19 d'octubre del 2017. <https://cido.diba.cat/legislacio/7322794/decret-1502017-de-17-doctubre-de-latencio-educativa-a-lalumnat-en-el-marc-dun-sistema-educatiu-inclusiu-departament-densenyament>
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17.
- Diego, C., y González, M. (2023). El libro en los museos escolares. *Cabás*, 29,93-112. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.38.55.006>
- Exley, K., y Dennis, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior, Madrid: Narcea.
- Fernández, E. (2017). Entre lo impreso y lo manuscrito: viaje por España de la mano de un manual y un cuaderno escolar. *Cabás*, 17, pp. 68-95.

- Fontal, O. (2012). Si som sensibles al patrimoni en tindrem cura. Si en tenim cura, l'altra gent en podrà gaudir. *Guix, elements d'acció educativa*, 381, 12-15.
- García, A. (1994). Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos. Ediciones de la Torre.
- Garzón, C., & Sanz, S. (2012). La motivación y su aplicación en el aprendizaje. *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951-952. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68497/1/sanz_motivacion_aplicacion_2012.pdf
- González, N., y García, J. L. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en Educación Superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 80-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150313007>
- Lazzari M. (2014). Combinación de aprendizaje cooperativo e individual en una asignatura de Química de Materiales. *Formación Universitaria*, 7(4), 39-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000400005>
- Levstik, L. S., & Henderson, A. G. (2015, noviembre). Will we ever get to do this again?: Early adolescents investigating the lives of the working poor. Annual Conference of CUFA, NCSS, New Orleans.
- Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo. una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Montessori, M. (2014). El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las «Case dei Bambini». Biblioteca Nueva.
- Morales, M., y Fernández, J. (2022). La evaluación formativa: estrategias eficaces para regular el aprendizaje. SM.
- Naciones Unidas (s.d.). Objetivos y metas del desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nieto, I. y Prados, S. (coord.) (2019). Experiencias para nuevos espacios de aprendizaje en educación musical. Procompal.
- Parisi-Moreno, V., Selfa, M., & Llonch-Molina, N. (2019). Bibliotecas escolares, museos escolares y competencia informacional: una propuesta de trabajo interdisciplinar en la formación de maestros de educación infantil. En S. Alonso, J. M. Romero, C. Rodríguez-Jiménez, y J. M. Sola (Eds.), *Investigación, innovación docente y TIC: nuevos horizontes educativos* (pp. 1872-1882). Dykinson.
- Pila T., A. (1997). Evaluación Deportiva: los tests de laboratorio al campo. Augusto Pila Teleña.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011e). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.11-37). Graó.
- Pujolàs Maset, P., Lago, J. R., y Naranjo Llanos, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 207-21.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea.

¿Qué esconden las cajas del aula de Música?

Torres, J., y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (36), 141-149. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Wild, R. (1999). *Educar per ser. Vivències d'una escola activa*. Herder.

LA CÁPSULA DEL TIEMPO, PUNTO DE PARTIDA PARA UN APRENDIZAJE COMPETENCIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*The time capsule, a starting point for competence learning
in Primary Education*

Sonia Medina-Salcedo*

Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona)
<https://orcid.org/0009-0002-3560-6531>

Maria Mercè Siliceo-Jauset

Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona)
<https://orcid.org/0009-0000-8609-0956>

Palabras clave

Material pedagógico
Aprendizaje competencial
Transversalidad del aprendizaje
Aprendizaje globalizado
Motivación
Educación primaria

RESUMEN: La cápsula del tiempo aplicada al alumnado de ciclo inicial de Educación Primaria de la Escuela Arquitecte Jujol es un material pedagógico basado en el potencial educativo de los objetos que ha sido creado con el fin de buscar la motivación de nuestro alumnado además de establecer un nexo de unión entre los diferentes saberes que queríamos trabajar a lo largo del ciclo. Cada uno de los objetos que forman parte de la cápsula del tiempo está pensado para que conduzca al alumnado a investigar y descubrir algunos saberes del Decreto 175/2022 a partir del aprendizaje competencial.

Keywords

Pedagogical material
Competence learning
Transversal learning
Globalised learning
Motivation
Primary education

ABSTRACT: The time capsule applied to the students of the initial cycle of Primary Education at the Arquitecte Jujol School is a material based on the educational potential of objects that has been created with the aim of motivating our pupils as well as establishing a link between the different knowledge that we wanted to work on throughout the cycle. Each of the objects that form part of the time capsule is designed to lead the pupils to investigate and discover some of the knowledge of Decree 175/2022 based on learning competences.

1. INTRODUCCIÓN

La intervención educativa que presentamos surge del reto propuesto por el equipo directivo del propio centro, la Escuela Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona). A finales del curso 2022-2023, a tenor de

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Sonia Medina-Salcedo. Escola Arquitecte Jujol (Els Pallaresos, Tarragona) – smedina6@xtec.cat – <https://orcid.org/0009-0002-3560-6531>

Cómo citar / How to cite: Medina-Salcedo, Sonia; Siliceo-Jauset, Maria Mercè (2024). «La cápsula del tiempo, punto de partida para un aprendizaje competencial en Educación Primaria», *Cabás*, 31, 72-109. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26223>).

Recibido: 09 abril, 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

la necesidad de introducir los requerimientos establecidos por el Decreto vigente que consistía en diseñar una Situación de Aprendizaje en cada curso, las dos autoras tuvimos que plantear una para ciclo inicial de primaria que pudiéramos implementar durante el curso 2023-2024. Este proceso de planificación nos permitió estructurar una propuesta educativa coherente y enriquecedora, alineada con los objetivos pedagógicos, las necesidades de nuestro alumnado y buscando la metodología adecuada para trabajar la historia de una manera cercana y atractiva para nuestros jóvenes alumnos. La finalidad de este documento es presentar la experiencia de innovación educativa en el transcurso del curso académico 2023-2024 en dicha escuela. El alumnado de ciclo inicial se ha embarcado en una experiencia de aprendizaje basada en la didáctica del objeto a partir del aprendizaje competencial.

En el dinámico mundo de la educación, se han identificado diversos temas y enfoques que juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la motivación del alumnado hasta la implementación de metodologías innovadoras, cada aspecto busca enriquecer la experiencia educativa y promover un aprendizaje significativo. La motivación en el proceso de aprendizaje es un tema de relevada importancia en la educación hoy en día. Pese a que los tiempos han evolucionado, y con ellos la forma en la que las aulas han debido transformarse, persisten aún elementos que pueden intervenir en la enseñanza e incidir de forma negativa o positiva en ella (Santander y Schreiber, 2022).

En el año 1995, Nicholas Negroponte, director del Instituto de Tecnología de Massachusetts dijo: «Si un cirujano del siglo XIX apareciera en un quirófano actual, no entendería nada de lo que pasa allí, pero, si lo hiciese un profesor del mismo siglo en una clase de un centro cualquiera, todo le resultaría familiar» (Negroponte, 1995, p.133). A pesar de que estamos en este proceso de cambio constante, parece que la pedagogía de la antigua escuela nueva, como la de María Montessori o Loris Malaguzzi, se están volviendo a instaurar.

La experiencia en el aula con la cápsula del tiempo, ha sido creada por dos miembros del grupo de trabajo MiBE (Museus i Biblioteques Escolars) del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Es por eso que damos importancia a ilustrar cómo la educación puede ir más allá de la transmisión de conocimientos, ofreciendo a los estudiantes una oportunidad para explorar, descubrir y conectar con el mundo que les rodea, instaurando las metodologías innovadoras, de manera autónoma, y preparándose para ser ciudadanos activos y comprometidos con los nuevos retos del siglo XXI.

Haciendo referencia al aprendizaje significativo y a Ausubel (1960), la estructura cognitiva que posee el estudiante es trascendental en el momento de abordar un nuevo aprendizaje y el sentido que este le atribuye al objeto de estudio está estrechamente relacionado a las experiencias previas (Roa, 2021). Es importante reconocer, como afirma Roa (2021) que al llegar a la educación superior el estudiante no inicia su aprendizaje de cero, sino que hace uso de sus vivencias previas para construir su nuevo conocimiento. Estas ideas previas pueden ser aprovechadas por el docente para enriquecer y mejorar el proceso de aprendizaje.

Tal y como indican Llonch-Molina y Parisi-Moreno (2016) la didáctica del objeto tiene como finalidad primera relacionar el objeto con los conocimientos que contiene para hacerlos comprensibles, fijarlos en la memoria y para ser los elementos de anclaje del aprendizaje de nuevos conceptos. A nivel didáctico, «el uso de objetos fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades» (Prats y Santacana, 2011, citado en Llonch-Molina y Parisi-Moreno 2016, p.114), todo ello a partir de una premisa, que es la aprehensión física de dichos objetos, que pueden ser vistos, tocados e incluso oídos (Dávila y Naya, 2023).

A partir de la implementación de la cápsula del tiempo, el proceso de aprendizaje se va enriqueciendo cuando el alumnado interactúa con los objetos tangibles, ya que de este modo el alumnado no solo está

adquiriendo conocimiento teórico, sino que también está construyendo conexiones significativas entre lo que aprende en el aula y en su entorno físico. El empleo de objetos en el proceso educativo adquiere una relevancia significativa cuando estos están vinculados estrechamente con la realidad y el entorno del alumnado. Álvarez (2017) nos diría que la cápsula hace que los alumnos viajen por la educación, ya que este tipo de fórmulas como cápsulas, cajas o maletas de carácter pedagógico en la que introducir una serie de objetos resulta útil a los alumnos para reinterpretar y resignificar el conocimiento.

En el interior de la cápsula del tiempo, los alumnos encontraron un conjunto de objetos, cada uno cargado de significado y que les está permitiendo descubrir los diferentes proyectos en los que se divide esta Situación de aprendizaje diseñada para desarrollarse a lo largo del ciclo inicial, con tres proyectos en primero y dos en segundo. Una maleta pedagógica, no deja de ser un conjunto de objetos agrupados en un receptáculo y que hay que seleccionar y arbitrar para otorgarles un sentido didáctico a través de una secuencia correcta de actividades y experiencias a desarrollar con ellos. Es importante que esos objetos sean manipulables y se puedan aprender a través de los sentidos, por ello en ocasiones son réplicas de otros que han de ser preservados (Martín-Piñol *et al.*, 2021).

Para definir cada uno de estos proyectos se ha realizado una conexión con un fondo literario como refuerzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha nombrado anteriormente, estos objetos son parte del pasado, de la historia, de ideas y valores haciendo referencia al paso del tiempo. La inclusión de obras literarias infantiles recuerda la importancia de la literatura en la creatividad, la comprensión del entorno y la formación del pensamiento crítico. Los niños y niñas son críticos por naturaleza desde bien pequeños, con el adulto como mediador, lograran encontrar nexos de unión entre la obra y su entorno e incrementar el entendimiento sobre este (Chambers, 2015). Cada historia, relacionada con un objeto, representa un mundo nuevo por descubrir, una ventana a culturas pasadas y presentes. Además, la literatura ayuda a viajar más allá de las aulas (Bettelheim y Zelan, 2015). Permite al alumnado a descubrir y explorar distintas realidades, a empatizar con los personajes y a reflexionar sobre diferentes situaciones. Para lograrlo cabe destacar la importancia de la selección de un corpus de obras de calidad, los docentes tenemos la responsabilidad de escoger entre la gran cantidad de ejemplares y poner al alcance de nuestros/as alumnos/as libros que les ayuden a avanzar en su itinerario lector. Los primeros libros contribuyen de un modo muy determinante a iniciar la formación literaria y pictórica, así como la adquisición de conocimientos que la escuela tiene encomendada (Bonilla *et al.*, 2008). Para garantizar que la selección de ejemplares es de calidad, es necesario una buena coordinación con la biblioteca del municipio para dotar las aulas, en el Anexo 2 se encuentra la relación de los ejemplares seleccionados para cada proyecto.

Por otra parte, queríamos que esta Situación de Aprendizaje recogiera aquellas actividades que habíamos establecido desde hacía unos años en nuestro ciclo, como las cajas de aprendizaje sobre los insectos que desde hacía dos cursos se empleaban como recurso educativo en segundo de ciclo inicial. Es por eso, que el segundo proyecto que realizan los alumnos de segundo, consiste en la realización de los retos que encontrarán en cinco cajas temáticas sobre diferentes insectos: hormiga, abeja, mariposa, mariquita y oniscidea, conocido por los alumnos como «bicho bola» (el único que no es propiamente un insecto y deberán darse cuenta ellos). Cada caja contiene unas tarjetas donde encontrarán información relevante sobre el insecto que están trabajando, algunos álbumes ilustrados con contenido para recabar información, tarjetas con los diferentes retos que se les plantean, el material que necesitan para realizar las propuestas y unas fichas de trabajo para recoger las respuestas a los retos.

El aprendizaje mediante las cajas de aprendizaje es una propuesta en la que se trabajan unos saberes concretos a partir de unas instrucciones que el alumnado tiene que seguir de manera autónoma y cooperativa. Las cajas se originan con un reto, partiendo de un eje en concreto que tienen que desarrollar y están pensadas para trabajar de manera competencial. Los beneficios de esta metodología se encuentran

en el hecho de ofrecer al alumnado un aprendizaje más significativo y promover la investigación, la experimentación, la manipulación, el conocimiento, la autonomía, y, en general, la adquisición de las competencias a partir del aprendizaje cooperativo y entre iguales. La importancia del aprendizaje cooperativo es, tanto el proceso de ayuda mutua entre los participantes, como el esfuerzo continuado de todos ellos por resolver conjunta y coordinadamente un problema y construir conocimiento común y compartido (Mayordomo y Onrubia, 2016).

En paralelo, la escuela Arquitecte Jujol forma parte del Programa de Escuelas verdes (Mediambient i sostenibilitat, s.f.), distintivo que tiene como objetivo primordial fomentar el respeto y el cuidado del entorno a través de la educación ambiental, alineándose así con los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas (2020). Este programa se convierte en una herramienta valiosa para integrar la sostenibilidad en la vida escolar y promover prácticas responsables hacia el medio ambiente. Nuestro centro cuenta con un espacio exterior privilegiado que se utiliza como un recurso educativo fundamental. Este espacio ofrece diversos rincones que permiten al alumnado estar en contacto con la naturaleza, brindándoles la oportunidad de experimentar, analizar y observar la flora y la fauna que habita en el entorno local. Además, se desarrollan proyectos transversales que abarcan desde la educación infantil hasta primaria, asignando a cada ciclo un área específica como herramienta pedagógica: educación infantil la mitad del huerto; ciclo inicial un bancal del huerto, el hotel de insectos y el jardín de las mariposas; ciclo medio el gallinero y un bancal y ciclo superior otro bancal y el compostador. Es por eso que, dentro de los proyectos que diseñamos para la Situación de Aprendizaje, quisimos añadir el uso del entorno que corresponde a nuestro ciclo, como parte integral de nuestro compromiso con la educación ambiental y el desarrollo sostenible.

2. APRENDIZAJE COMPETENCIAL

Con el desarrollo del nuevo Decreto 175/2022, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2022) resalta el aprendizaje competencial hacia un tipo de aprendizaje profundo y funcional en el que lo aprendido puede ser utilizado en contextos diferentes, perdura a lo largo del tiempo, permite tomar decisiones y resolver problemas. Las competencias adquiridas en el ámbito educativo resultan del uso integrado de los diferentes saberes (conocimientos, procedimientos o destrezas y actitudes). Son transferibles y pueden ser aplicadas en diferentes ámbitos de la vida, incluido el personal, profesional y social. En resumen, el aprendizaje competencial es un enfoque educativo que prepara a los alumnos para la vida real.

Dicho esto, el aprendizaje competencial, no solo se trata de adquirir conocimientos, sino de desarrollar habilidades prácticas y aplicables que preparan a los alumnos en distintos aspectos de la vida del alumnado para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Es un enfoque que promueve el desarrollo integral de los estudiantes y los capacita para ser ciudadanos activos, críticos y competentes en una sociedad en constante cambio.

El Departament d'Educació (2022) presenta el nuevo currículum como una oportunidad para aprender con sentido, pero surge la pregunta crucial: ¿qué implica realmente aprender con sentido? La respuesta se encuentra en el enfoque del aprendizaje competencial y significativo, porque cuando las aulas abren sus puertas y se aproximan a los retos que les plantea la vida real, los alumnos responden a los principales problemas que su entorno les está ofreciendo.

Uno de los elementos que es crucial para el aprendizaje competencial es la evaluación, la cual el Decreto 175/2022 está integrada dando importancia y promoviendo la implicación y el compromiso

del alumnado, facilitando la autorregulación, la metacognición y el trabajo colaborativo. Como indica el Departament d'Educació (2024), la evaluación, tiene que permitir que tanto los docentes (la evaluación formativa) como los alumnos (evaluación formadora) puedan identificar los avances, las dificultades y los errores que surgen a lo largo de todo el proceso educativo y tomar decisiones oportunas para adquirir las competencias. Con estas finalidades, el alumnado tiene que conocer los objetivos de aprendizaje y los criterios y procedimientos con los que se le evaluará. Como resalta Sanmartí (2007), el reto es que la evaluación sea gratificante y solo lo será si sirve para aprender. Desde muy pequeños, los niños ya son evaluados y detrás de esta evaluación hay sentimientos. Si todo lo hacen bien, ningún problema, pero si no podemos hacer dos cosas: conseguir que se frustren o empoderarlos para que puedan y quieran mejorar.

3. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: LA CÁPSULA DEL TIEMPO

3.1. Objetivos generales para crear la situación de aprendizaje

Los objetivos docentes que se persiguen con la situación de aprendizaje diseñada quedan recogidos en la figura 1.

Figura 1. Objetivos generales de la situación de aprendizaje



Fuente: autoras.

3.2. Contextualización del centro y las aulas

Como se ha dicho, la propuesta de situación de aprendizaje se ha diseñado para llevar a cabo en la Escuela Arquitecte Jujol (www.escolaarquitectejujol.cat), se encuentra ubicada en un entorno rural cerca de la ciudad de Tarragona, en el pueblo Els Pallaresos, un municipio que tiene alrededor de 5.000 habitantes. Este pueblo se caracteriza por estar compuesto principalmente de urbanizaciones de construcción reciente, lo que significa que la mayoría de los alumnos matriculados en el centro deben desplazarse en vehículos debido a la extensa zona de influencia.

Las familias que componen la comunidad escolar son mayoritariamente de clase media y hablan tanto catalán como castellano. En términos de diversidad cultural, es importante señalar que no se observa la misma diversidad que en otros centros de la provincia y del país.

La escuela, de titularidad pública, está bajo la dependencia del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Se trata de un centro educativo de una línea, que abarca desde la educación infantil hasta la primaria. El hecho de que la escuela sea de una sola línea permite que, en educación infantil, los alumnos están agrupados por multiniveles. Esto posibilita una interacción más rica y diversa entre el alumnado de diferentes edades, fomentando la colaboración, el aprendizaje entre iguales y la construcción de relaciones sociales más amplias dentro del entorno escolar. Tal como indican Schultz y Turnbull (1984), el diseño de actividades multinivel es una estrategia que fomenta la inclusión de todo el alumnado en su aula ordinaria. Constituye una forma de atender a la diversidad del aula, ya que permite que cada alumno y alumna encuentre actividades acordes a su nivel de competencia curricular, bajo el desarrollo del mismo contenido y parten de la premisa que un único diseño de lección debe servir para enseñar a todo el alumnado del aula.

La situación de aprendizaje que presentamos se desarrolla en los grupos de ciclo inicial: 1.º y 2.º. El grupo de 1.º está compuesto por un total de 20 alumnos y el de 2.º por 21.

En cuanto a las características generales que definen al alumnado, cabe decir que son dos grupos que provienen de tres aulas de educación infantil diferentes, por lo que se han unido como grupo unitario cuando han empezado la etapa de primaria. Están acostumbrados a trabajar siguiendo metodologías activas, de rincones y talleres de aprendizaje (Departament d'Educació, 2017). El uso de talleres de aprendizaje como estrategia metodológica y ordenadores ofrece la posibilidad de poner al alcance de los niños y niñas propuestas estimulantes, ricas y variadas que previamente han sido diseñadas. Esto nos va a permitir captar el interés del alumnado a partir de la experimentación, la manipulación y el juego, así como generar preguntas clave en el funcionamiento de los ambientes de aprendizaje de libre circulación (*Revista Infància*, 2019).

En el momento que tienen que desempeñar una actividad se muestran colaboradores y activos y se esfuerzan en realizar las propuestas de manera autónoma. Esto es muy positivo para seguir trabajando por proyectos en primaria, pero muestran dificultades cuando se genera un debate o conversación de grupo, ya que les cuesta escucharse entre ellos.

Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes en ambos grupos han asistido a la escuela desde educación infantil, lo que les ha proporcionado una sólida base en expresión oral y escrita en catalán y castellano. Además, se evidencia un fuerte vínculo afectivo entre el alumnado, manifestando una buena relación interpersonal y una disposición constante para ayudarse mutuamente en caso de dudas durante las actividades diarias.

3.3. La cápsula del tiempo: contexto, reto y punto de partida inicial dentro del ámbito de la Educación Primaria

Salvador Vidal es un personaje ficticio que escribe un correo electrónico al Ayuntamiento del municipio. En su mensaje, solicita la búsqueda de una cápsula del tiempo que enterró justo antes de emigrar a México con su familia, siendo un niño, tras el estallido de la Guerra Civil en España, en 1937. Salvador expresa su deseo de conocer el estado actual de la cápsula. Ante la sospecha de que las coordenadas proporcionadas por Salvador corresponden a nuestra zona escolar, el Ayuntamiento reenvía el correo electrónico. Dado que Salvador enterró la cápsula con 6 años, el Ayuntamiento decide dirigir la búsqueda a los alumnos de ciclo inicial.

Tal y como se definen las situaciones de aprendizaje, estas deben partir de un contexto y proponer un reto (Departament d'Educació, 2024, primer párrafo), que en nuestro caso se refiere a dar respuesta a la

petición de Salvador (anexo 1), encontrar su caja y, a partir de aquí, ponernos en contacto con él y estudiar cada objeto de manera individual como punto de partida de cada uno de los proyectos que realizaremos a lo largo del ciclo.

Esta situación no solo plantea un desafío para el alumnado, sino que también se pretende fomentar su motivación frente al aprendizaje a través de la sorpresa y la curiosidad. El misterio de la cápsula del tiempo enterrada por Salvador cuando tenía seis años servirá como un punto de partida emocionante para iniciar un viaje de aprendizaje (imagen 1).

Imagen 1. Los alumnos escuchan con atención las palabras de Salvador y muestran su entusiasmo por embarcarse en esta aventura



Fuente: autoras.

La carta hace que nos traslademos a otro emplazamiento del pueblo, junto a La Casa Bofarull (1933), una antigua masía patrimonio del pueblo (<http://www.casabofarull.com/esp/>). Éste será nuestro punto de partida. Una vez allí, ubicamos dónde está cada punto cardinal para poder seguir las coordenadas que nos indica la carta (imagen 2). Con la ayuda de la Rosa de los Vientos que hay dibujada en el suelo y las indicaciones que Salvador había anotado en la carta: «la caja la enterré en un sitio a 326 metros, dirección este, desde La Casa Bofarull» (anexo 1).

Imagen 2. Los alumnos señalan dónde está cada punto cardinal



Fuente: autoras.

Siguiendo dichas coordenadas, los alumnos logran localizar la cápsula del tiempo en el huerto de nuestra escuela (imagen 3). Tras cavar a unos 30 centímetros de profundidad, encuentran una caja metálica visiblemente desgastada por el paso del tiempo (imagen 4).

Imagen 3. Excavación en busca de la cápsula del tiempo



Fuente: autoras.

Imagen 4. Alumnas observando el hallazgo



Fuente: autoras.

Una vez recuperada la cápsula, la llevamos al aula y pedimos a los alumnos que especulen sobre qué cosas creen que guardó Salvador cuando tenía su edad, antes de marcharse del pueblo (imagen 5). Realizamos una lluvia de ideas, las docentes registramos las sugerencias de los estudiantes. En el caso del grupo de 1.º lo realizamos únicamente de manera oral (imagen 6), el grupo de segundo lo hacen tanto de manera oral (imagen 7) como escrita, en la imagen 9 encontramos la hipótesis de uno de los alumnos.

Imagen 5. Volvemos al aula con la caja



Fuente: autoras.

Imagen 6. Lluvia de ideas colectiva de los alumnos de 1.º sobre qué creen que puede haber dentro de la caja



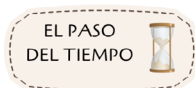
¿QUÉ CREES QUE GUARDÓ EN LA CAJA SALVADOR?

- juguetes suyos
- ordenadores... ¿ya existían?
- dinero, el € no existía, serían pesetas.
- un escudo que hiciera para la guerra
- un collar
- una espada pequeña
- un mineral
- un gorro
- unas gafas
- flores secas
- dibujos



Fuente: autoras.

Imagen 7. Hipótesis de los alumnos de 2.º sobre qué creen que puede haber dentro de la caja



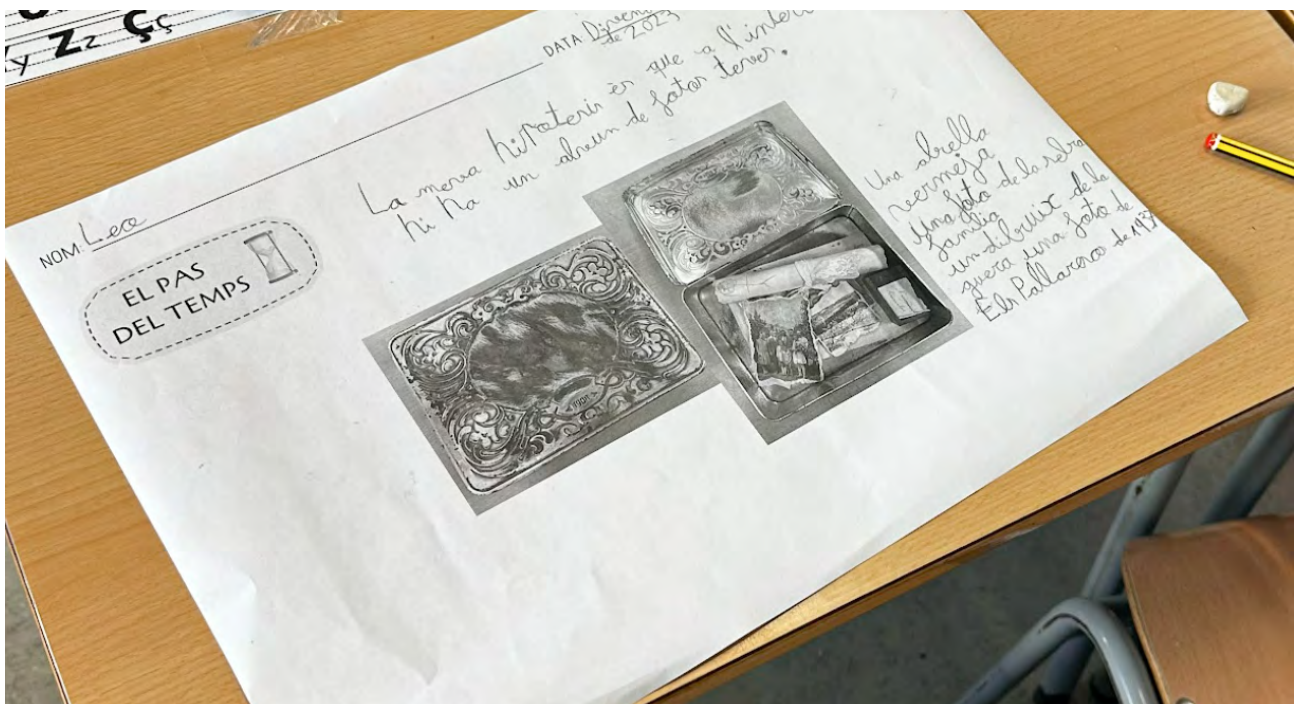
¿QUÉ CREES QUE GUARDÓ EN LA CAJA SALVADOR?

- Dinero (pesetas)
- Foto suya de pequeño
- Juguetes viejos
- Objeto especial o valioso para él
- Un peluche
- Ropa
- Fotos de sus amigos
- Reloj
- Monedas de chocolate
- Algun diente que se le ha caído
- Joyas de su madre
- Fotos de sus padres
- Brújula
- Animal
- Foto de sus abuelos
- Álbum de fotos suyas
- Álbum de sus recuerdos
- Un objeto de la guerra



Fuente: autoras.

Imagen 8. Hipótesis de un alumno de 2.º sobre qué cree que puede haber dentro de la caja y lista de los objetos encontrados



Fuente: autoras.

Finalmente, después de abrir la caja con gran expectación, observamos detenidamente cuáles fueron los recuerdos importantes que este niño decidió enterrar por si algún día volvía a Pallaresos (imagen 9) y hacemos hipótesis con ellos (imagen 8). ¿Coinciden con las ideas que habíamos escrito previamente? ¿Son objetos que ellos también hubieran enterrado si se encontraran ahora en la situación que vivió aquel niño?

Imagen 9. Los alumnos observan con detenimiento los objetos de la caja



Fuente: autoras.

La cápsula del tiempo contiene: una caja con tres dientes de leche (reales), una cajita con figuras de animalitos, dibujo de Salvador (detrás pone que tenía 6 años cuando lo hizo), dibujo de un bombardeo en la Rambla de Tarragona hecho por el propio niño, fotografía de su familia, fotografía de Salvador con tres años, fotografía de los viñedos del pueblo, portada del *Diario de Tarragona* del 26 de junio de 1937 y abeja conservada en resina (imagen 10). Tanto la imagen del niño como la de la familia son fotografías reales, el resto son recreaciones, imprimidas y tratadas para recrear documentos castigados por el paso del tiempo, como los dibujos y la portada del periódico, están envejecidos y «manchados» con café para dar un semblante más antiguo.

Imagen 10. Objetos que contiene la cápsula de Salvador



Fuente: autoras.

Cada uno de esos objetos brindará a los alumnos la oportunidad de descubrir y adquirir nuevos conocimientos, todo ello mientras trabajan de manera competencial. Cada elemento de la cápsula servirá como punto de partida para explorar diferentes áreas de aprendizaje de manera integrada y significativa (Ausubel, 1960).

3.4. Los diferentes proyectos que engloba la situación de aprendizaje

La presente Situación de Aprendizaje contribuirá principalmente a adquirir las competencias específicas del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, creando un ámbito conjuntamente con las competencias del área de Lengua Catalana y Literatura, Matemáticas, Educación Artística, Inglés y Educación Física. En la tabla 1 se detallan las competencias específicas de las distintas áreas que configuran este ámbito.

Tabla 1

Competencias específicas de cada área seleccionando en qué proyecto se trabajan

Conocimiento del medio natural, social y cultural		PROYECTOS				
		1	2	3	4	5
C1	Seleccionar y utilizar dispositivos y recursos digitales de forma responsable y eficiente para buscar información, comunicarse y trabajar colaborativamente y en red y crear contenidos según las necesidades digitales del contexto.					
C2	Plantearse preguntas sobre el mundo, aplicando las distintas formas de razonamiento y métodos del pensamiento científico, para interpretar, responder y predecir los hechos y fenómenos del medio natural.					
C4	Plantearse preguntas sobre el mundo, aplicando las distintas formas de razonamiento y métodos del pensamiento científico, para interpretar, responder y predecir los hechos y fenómenos del medio natural.					
C6	Analizar críticamente las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno integrando las vertientes social, económica, cultural, tecnológica y ambiental definidas en los objetivos de desarrollo sostenible, a fin de promover la capacidad de afrontar los problemas, aportar soluciones y actuar de forma individual y colaborativa en su resolución, poniendo en práctica hábitos de vida y de consumo responsable y sostenible.					
C7	Observar, detectar, comprender e interpretar cambios y continuidades del medio natural, social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos que permiten entender el presente e imaginar futuros posibles.					
C8	Reconocer, valorar y defender la diversidad y la igualdad de género reflexionando sobre cuestiones éticas y mostrando empatía y respeto, a fin de construir una sociedad diversa y equitativa y contribuir al bienestar individual y colectivo ya la consecución de los valores de los derechos humanos.					

Lengua Catalana y Literatura		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C2	Comprender e interpretar textos orales y multimodales, e identificar el sentido general y la información más relevante, valorando, de forma progresivamente autónoma, aspectos formales y de contenido básicos para construir conocimiento, formarse una opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.					
C3	Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos, emociones y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales.					
C4	Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información implícita y explícita, y realizando, de forma progresivamente autónoma, reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para construir conocimiento, y responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.					
C5	Producir textos escritos y multimodales, con adecuación, coherencia y cohesión, y aplicando estrategias elementales de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de forma informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.					
C6	Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diversas fuentes, de forma planificada y de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad, reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación y adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual, pero transformar esta información en conocimiento y comunicar la de forma creativa.					
C7	Seleccionar y leer de forma autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y gozar de la dimensión social de la lectura.					
C8	Leer, interpretar y analizar, de forma progresivamente autónoma, obras o fragmentos literarios adecuados, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para reconocer la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para la creación de textos de intención literaria.					
C10	Utilizar un lenguaje no discriminatorio y desterrar los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso eficaz, ético y democrático del lenguaje, y poner al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, las propias prácticas comunicativas.					

Matemáticas		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C2	Resolver problemas, aplicando diferentes técnicas, estrategias y formas de razonamiento, para explorar y compartir diferentes formas de proceder, obtener soluciones y asegurar su validez desde un punto de vista formal y en relación con el contexto planteado y generar nuevas preguntas y retos .					
C5	Utilizar conexiones entre distintas ideas matemáticas, así como identificar las matemáticas implicadas en otras áreas o con la vida cotidiana, interrelacionando conceptos y procedimientos para interpretar situaciones y contextos diversos.					
C6	Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal, en distintos formatos y con la terminología matemática adecuada, para dar significado y permanencia a las ideas matemáticas.					

Educación artística		Situaciones de aprendizaje				
		1	2	3	4	5
C1	Descubrir propuestas artísticas de diferentes culturas, épocas y estilos, mediante la percepción y la ciencia, para desarrollar la curiosidad, el respeto y el disfrute.					
C3	Experimentar y crear con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales y multimodales, mediante actividades y experiencias que incorporen el aprendizaje autorregulado para expresar y comunicar conocimientos, ideas, sentimientos y emociones.					
C4	Diseñar, elaborar y difundir creaciones culturales y artísticas colaborativas, asumiendo distintos roles, poniendo en valor el proceso, para desarrollar la creatividad, el sentido de pertenencia y llegar a un resultado final.					

Fuente: autoras.

Tabla 2

Tratamiento de las competencias transversales según el Decreto 175/2022
y los vectores clave

Tratamiento de las competencias transversales	
Competencia ciudadana	Mediante las reflexiones y los diálogos que se generan en el aula sobre las implicaciones que generan los alumnos en sus acciones. Por ejemplo, mediante la conservación de la biodiversidad, el alumnado adopta hábitos de vida más sostenibles y contribuyen activamente a la protección de la naturaleza, tanto a nivel local como global.
Competencia emprendedora	A partir de los retos que se proponen en las distintas situaciones de aprendizaje, el alumnado estimulará la competencia y podrá promover su capacidad de identificar problemáticas y retos, para poder proponer soluciones innovadoras potenciando así su competencia emprendedora.
Competencia personal, social y de aprender a aprender	Durante la lectura de los cuentos, los alumnos se exponen a una variedad de emociones, ideas y comportamientos personales, los cuales pueden generar reflexión y conciencia sobre sus propias experiencias. A través de la comprensión de los personajes y las situaciones, pueden identificarse con los sentimientos expresados y adquirir estrategias para gestionarlos. Esta actividad ofrece una oportunidad para la autorreflexión y el desarrollo de la conciencia emocional. Además, la lectura de cuentos también promueve la empatía y la comprensión de las emociones y experiencias de los otros. Mediante la identificación con los personajes y la interacción con los temas tratados en los cuentos, los alumnos pueden aprender a reconocer y respetar las perspectivas y sentimientos de los otros. Esto puede favorecer la participación activa en discusiones de grupo y fomentar el trabajo cooperativo para comprender mejor los mensajes y las moralidades de los cuentos. En definitiva, esta actividad puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales, como la colaboración, la comunicación y la resolución de conflictos, dentro de un marco de aprendizaje compartido.
Competencia digital	A partir del uso de distintas herramientas digitales para expresar sus ideas o conocimientos, el alumnado aprende a manejar distintos formatos y a reelaborar contenidos digitales de manera creativa e innovadora. Además, utilizan plataformas como Classroom para trabajar de manera colaborativa. Mediante estas herramientas construyen nuevos conocimientos, comunican sus ideas, trabajan colaborativamente, comparten datos y contenidos en un entorno seguro y supervisado. Esto implica una actitud abierta y responsable en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, demostrando habilidades para la colaboración y la comunicación en el entorno digital.

Vectores clave

A lo largo de la Situación de Aprendizaje trabajamos de manera globalizada los diferentes vectores clave que nos indica el currículum para conseguir una sociedad más democrática, justa, inclusiva, donde la igualdad de oportunidades sea real y para todos (Departament d'Educació, 2022).

1. *Aprendizaje competencial*: llevamos a cabo situaciones de aprendizaje transversal, globalizadoras, significativas y relevantes. Los proyectos que promovemos son significativos para nuestro alumnado, resuelven problemas de manera colaborativa y así refuerzan su autoestima, autonomía y responsabilidad.
2. *Perspectiva de género*: las docentes estamos sensibilizadas con la coeducación y la educación afectivo sexual, potenciamos las capacidades de los alumnos sin discriminación de género y abrimos debates con los alumnos sobre el respeto a la diferencia, la equidad y los prejuicios de género, por ejemplo en el primer proyecto, donde comparamos los juegos de nuestros abuelos y abuelas y a qué jugamos ahora.
3. *Universalidad del currículum*: reconocemos la diversidad del alumnado, identificando sus fortalezas, capacidades y habilidades. Valoramos sus progresos, buscamos la participación de todos en los debates de aula y tenemos en cuenta sus propios intereses cuando diseñamos las actividades.
4. *Calidad de la educación de las lenguas*: potenciamos el enfoque comunicativo a lo largo de toda la Situación de Aprendizaje siendo conscientes que nuestra competencia comunicativa y lingüística es el modelo para nuestros estudiantes. Además, les proporcionamos obras literarias con modelos de lengua de calidad.
5. *Ciudadanía democrática y conciencia global*: fomentamos la participación de todo el grupo en la vida del aula y que cada alumno adopte un posicionamiento argumentado ante las opiniones variadas del resto. Proponemos a nuestros alumnos que se hagan preguntas y se cuestionen sus creencias y las decisiones que toman.
6. *Bienestar emocional*: intentamos crear un clima de aula que favorezca la resolución dialogada de los conflictos y donde los alumnos puedan expresar sus emociones y opiniones con confianza en el adulto y en sus compañeros.

Fuente: autoras.

Como hemos comentado anteriormente, esta situación de aprendizaje recoge cinco proyectos diferentes para ciclo inicial, tres para realizarlos en el primer curso y dos más para el segundo. Cada uno de ellos se inicia con la observación más detenida de uno de los objetos de la caja de Salvador. A continuación, relatamos cómo enfocamos cada uno.

Tabla 3

Proyectos desarrollados en el primer curso, juntamente con el objeto y el producto final que el alumnado llevará a cabo

Primer curso		
Primer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Fotografía de la zona en los años 30	La escuela	Plano de la habitación del alumno
Desarrollo del proyecto		
<p>A partir de la imagen de los años 30 de la escuela, los alumnos empiezan a pensar en cómo era Pallaresos en aquella época. Salvador nos dice en la carta que vive cerca de la iglesia. ¿Qué otros edificios había entonces? ¿Qué hacía Salvador? ¿Iba a la escuela, a qué jugaba? Investigamos sobre cómo era la escuela por aquel entonces y a que jugaban aquellos niños. Para recabar información, además de buscar en internet, les preguntamos a nuestros abuelos (la gente mayor que conocen los alumnos) y escribimos al propio Salvador, que nos contesta muy amablemente. Comparamos los juegos actuales con los antiguos (y jugamos a algunos de ellos). Reflexionamos sobre las diferencias entre los de nuestras abuelas y nuestros abuelos (poco coeducativos). Por otro lado, nos centramos en nuestra escuela, donde está situada, quien es el hombre que le da su nombre, el plano de la escuela, las calles adyacentes y los diferentes colectivos de la comunidad educativa que nos encontramos en ella. Este proyecto contribuirá a adquirir competencias de las áreas de lengua catalana y literatura, educación física y matemáticas.</p>		
Segundo trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Caja con dientes y dibujo de Salvador de él mismo	El cuerpo	Menú saludable
<p>A partir de los dientes de leche de la cápsula del tiempo los alumnos empiezan una conversación sobre los dientes que se les han caído, juegan a adivinar en qué lugar de la boca estaban los dientes que se le cayeron a Salvador... La docente es aquí donde introduce el primer libro de la Colección de Genichiro Yagyu, Dientes. Este proyecto se centra en la observación, análisis y la investigación del propio cuerpo y de los cinco sentidos. Como producto final, crearán un menú saludable que promueva hábitos alimentarios saludables y que permitan extraer conclusiones sobre la importancia de una alimentación equilibrada para el desarrollo del cuerpo. Además de llegar a este conocimiento, se contribuirá a adquirir las competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		
Tercer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Animales en una cajita de madera	Los animales	Lapbook-resumen de los animales
<p>A partir de la cajita de madera con animales que encontramos en la cápsula del tiempo, empezamos con una conversación de grupo sobre qué animales aparecen y si hay algún modo de clasificarlos o agruparlos. ¿Creen que faltan tipos de animales por añadir a la clasificación?</p> <p>Aquí empieza la investigación sobre tipos de animales que podremos realizar con la ayuda de los libros de conocimientos sobre el tema. Se trabajará qué lugar ocupan los insectos dentro de los tipos de animales. Aprenderemos las características más importantes de los diferentes tipos de animales y las plasmarán en un Lapbook como producto final.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		

Fuente: autoras.

Tabla 4

Proyectos desarrollados en el segundo curso, juntamente con el objeto y el producto final que el alumnado llevará a cabo

Segundo curso		
Primer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Fotografía de Salvador con 3 años y fotografía de la familia de Salvador	La familia	Línea de la vida y el árbol genealógico de su propia familia
<p>A partir de las fotografías que encontramos en la cápsula del tiempo, iniciamos una conversación haciendo hipótesis sobre quién creen que salen en ellas. Los alumnos pueden escribir a Salvador para explicar sus hipótesis y que él les pueda dar más información. Este es el inicio del proyecto, que les llevará a aprender sobre su propia historia, las etapas de la vida, los tipos de familia y la creación de su propio árbol genealógico, que expondrán a sus compañeros del aula.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana y literatura, matemáticas y educación artística.</p>		
Segundo y tercer trimestre		
Objeto del que partimos	Proyecto	Producto final
Abeja conservada en resina	Los insectos	Hotel de insectos
<p>A partir de la observación de la abeja que nos encontramos en la cápsula del tiempo, se iniciará una conversación con el alumnado, preguntándoles si saben de qué insecto se trata, en que se fijan para saberlo, que otros insectos podría haber guardado Salvador... Junto al huerto de nuestra escuela tenemos instalado un hotel de insectos, ¿realmente hay insectos? ¿Por qué no los hay? ¿Podríamos hacer alguna cosa para que nos visitaran más insectos?</p> <p>En este momento se iniciará la investigación e implementación de estrategias para atraer especies de insectos a su hotel, así como crear un entorno favorable para que puedan habitar y desarrollarse en él. Como parte de este proyecto se creará un herbolario para promover la biodiversidad del huerto. Finalmente, podrán realizar cambios en el hotel de insectos para fomentar que se pueda llenar de ellos.</p> <p>Además de trabajar las competencias específicas de conocimiento del medio, también se adquirirán competencias del área de lengua catalana, matemáticas y educación artística.</p>		

Fuente: autoras.

Para cada proyecto nos planteamos ya desde un principio cuál sería el producto final que haríamos en cada uno de ellos. Cuando los alumnos finalicen al completo los 5 proyectos realizarán el reto final de la situación de aprendizaje, que será crear su propia cápsula del tiempo y enterrarla dentro de la zona escolar.

Tabla 5

Perspectiva de género, ODS y PEC

Elementos para la perspectiva de género

A partir de la educación literaria se permite trabajar uno de los vectores clave que requiere el nuevo Decreto: coeducación y a la perspectiva de género: todas las sesiones se introducen con un libro infantil (anexo 2) que permite analizar los estereotipos y reflexionar sobre la igualdad entre los sexos, observando y manteniendo una conversación en torno a los estereotipos. Por ejemplo, los animales protagonistas fuertes y mayores suelen ser masculinos y los pequeños y sensibles femeninos. De esta forma se pretende que el alumnado genere una actitud crítica hacia los roles y estereotipos de la sociedad ante situaciones cotidianas y cercanas.

Vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Con las actividades que promovemos a lo largo de los diferentes proyectos de los que consta esta Situación de Aprendizaje queremos concienciar sobre el conjunto de objetivos globales para proteger el planeta y trabajar para el desarrollo sostenible.

Imagen 11. Objetivos de Desarrollo Sostenible



Fuente: Naciones Unidas.

Proyectos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
La escuela																	
El cuerpo																	
Los animales																	
La familia																	
Los insectos																	

Vinculación con el Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Los valores que marcan el camino de la escuela son distintos, por una parte, el PEC fomenta un ambiente de respeto, diversidad de pensamiento y creencias. La coeducación tiene un pilar fundamental y donde los estereotipos de género no tienen lugar. Para darle la importancia que se merece, una buena manera de trabajar este aspecto desde las aulas es a partir de los cuentos coeducativos. Es por eso que, en nuestro centro, el nombre de cada una de las clases se lo da un cuento de estas características. Al iniciar el curso, cada tutor propone a su grupo una selección de títulos y son los propios alumnos los que eligen el que más les gusta y a lo largo del curso lo trabajamos.

Por otro lado, promovemos la conciencia ambiental y la responsabilidad hacia el medio ambiente, enseñando e inculcando al alumnado la importancia de respetar la naturaleza y proteger nuestro entorno. En este sentido, la escuela trabaja de la mano con el Programa de Escuelas Verdes, como se ha nombrado anteriormente, un proyecto en el cual se afrontan retos de la sociedad actual para fomentar el respeto y el cuidado del entorno a partir de la educación ambiental integrada como eje transversal en el currículo.

Además, no solo se tiene en cuenta la adquisición de las competencias curriculares, sino que también el autoconocimiento profundo y la identidad propia de cada alumno. De este modo, son capaces de comprender mejor la sociedad y es esencial para su formación integral como individuos conscientes y empoderados.

Fuente: autoras.

3.6. Rol del maestro y del alumno

Entender los 7 principios del aprendizaje de la Taxonomía cognitiva de Bloom permite a la maestra adaptar sus estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta las motivaciones del alumnado, colocando al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, considerando las diferencias individuales, estimulando el esfuerzo y la superación personal, fomentando una evaluación continua y facilitando la conectividad horizontal (Dumont, 2010).

Por lo tanto, el/la docente asume un papel fundamental como guía, facilitador/a y mentor/a en todo el proceso de aprendizaje, proporcionando el apoyo necesario para que el alumnado pueda comprender los saberes fundamentales relacionados con la programación. Además, el/la maestro/a juega un papel clave en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante, implicando a todo el alumnado independientemente de su nivel de aprendizaje (Pérez y González, 2017).

Por otro lado, el/la maestro/a también asume el rol de mentor/a, ayudando a los/las alumno/as a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad. A través de discusiones guiadas, retroalimentación constructiva y reflexiones, el/la maestro/a inspira y guía al alumnado en su camino en el aprendizaje.

Para lograr todo lo mencionado anteriormente, es esencial que en el aula se comuniquen y se consensúen tanto los objetivos como los criterios de evaluación desde el inicio, potenciando así la autonomía y la responsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

La metodología que hemos utilizado pone siempre al alumno como protagonista de su propio aprendizaje siempre bajo la guía y supervisión de los/las maestros/as, que orientan las conversaciones e interacciones de los alumnos, para reconducir cuando sea necesario y poder cumplir los objetivos curriculares que nos planteamos, como manifiesta Sanmartí (Departament d'Ensenyament, 2016), los maestros podemos revisar, pero solo puede corregir el que se equivoca, o como destaca Aubanell (Departament

d'Ensenyament, 2016), deja que el alumno haga su camino. No le robes el éxito de llegar a la solución por sus propios medios.

3.7. Metodologías utilizadas

La motivación es una asignatura todavía pendiente en el sistema educativo español, según Valle *et al.* (2010), la desmotivación académica es una de las cuestiones centrales explicativas de algunas situaciones problemáticas que se viven en los centros escolares. Como expone Martín (2015), si bien es cierto que la motivación dependerá de varios factores, uno de ellos sin duda es el desinterés hacia los contenidos que se enseñan en las clases mediante unas metodologías que han permanecido prácticamente iguales en los últimos años. Muchos/as docentes siguen centrando la dinámica de las clases en la transmisión y evaluación de los contenidos, contenidos prioritariamente teóricos y con pocas posibilidades de aplicación al mundo real.

Las metodologías que se asocian a la escuela tradicional se relacionan con los libros de texto y la memorización de contenidos, hechos que se alejan con la resolución de los retos, y donde el/la docente decide qué y cómo enseñar, y los estudiantes son receptores del conocimiento que facilita el libro de texto. Es necesario cambiar y rediseñar el planteamiento educativo y crear conexiones entre el mundo real y los saberes para fomentar el aprendizaje para toda la vida, así se potencia el «aprender a aprender» (Dvorak, 2012).

Como indica Castrillón (2007), el método de trabajo por proyectos se fundamenta en el análisis de problemas o situaciones propias del entorno del estudiante vistas como un todo, utilizando la información y las habilidades de diversas disciplinas. De esta manera, se dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de actividades con objetivos claros, dentro y fuera del aula de clase. El/la docente asume el rol de guía y orientador/a de los esfuerzos de aprendizaje de sus alumnos, en tanto que los estudiantes son participantes activos en la construcción del conocimiento (Álvarez *et al.*, 2010). Según Lacueva (2008), éstos se ponen de acuerdo, con la ayuda del/de la profesor/a, sobre una situación que persiguen investigar y, a continuación: planifican, desarrollan, discuten y, por último, comunican su trabajo generalmente por equipos.

Viñes (2014) resalta la importancia de enseñar las ciencias a través de la indagación permitía al niño aprender a partir de la experimentación en primera persona y cultivar su curiosidad innata. La indagación, por tanto, consiste en un aprendizaje a través de la interacción con los materiales, herramientas y el fenómeno a estudiar. La indagación es así, un proceso para la adquisición de conocimientos a partir de la exploración del medio. Comienza en el momento en que el alumno siente una cierta curiosidad e intriga sobre un fenómeno, tanto nuevo como de la vida cotidiana. El alumno interactúa con el mundo de forma científica, es decir, observándolo, haciéndose preguntas e hipótesis, prediciendo, investigando, interpretando y comunicando. Y precisamente, éstas son las fases que siguen los científicos en sus indagaciones. Este proceso se llama el «método científico» y juega un papel fundamental de ayuda a los niños en el desarrollo de las ideas científicas. A lo largo de la exploración de la cápsula del tiempo, se trabaja el concepto de hipótesis en muchos casos, por ejemplo, en el momento donde el alumnado se plantea por qué Salvador enterró una caja de metal y no de otro material.

Se llevó a cabo un experimento (imagen 12) en el que se sumergieron diversos elementos de plástico, metal, barro, cartón y vidrio dentro de una caja repleta de tierra, la cual fue gradualmente humedecida para simular condiciones de lluvia. El propósito era observar cómo estos materiales se comportan con el transcurso del tiempo. Previa a la experimentación, se formularon hipótesis, y después de dos meses, se evaluó si las predicciones realizadas eran acertadas mediante la observación de los resultados obtenidos.

Imagen 12. Método científico sobre el material de la cápsula



Fuente: autoras.

Acompañar el aprendizaje con un enfoque cooperativo rompe con la práctica de la enseñanza unidireccional, donde el docente es quien presenta y transmite los saberes, y los alumnos quien únicamente escucha y adquiere. Mediante el trabajo cooperativo, como resalta Riera (2011), se parte de las potencialidades de cada alumno y de cómo, en la interacción entre ellos, pueden llegar a resolver aquellas situaciones problemáticas planteadas, construyendo y profundizando en el aprendizaje de los conceptos que queremos que aprendan.

Para nosotras ha sido esencial tener una buena organización del alumnado en grupos muy bien definidos, donde todos tienen el mismo objetivo y trabajan de manera conjunta para dar respuesta a los retos que se les plantea. Alcántara (2011) señala que es esencial para trabajar en grupos cooperativos: tener unas normas claras y unas pautas adecuadas, realizar tareas conjuntas, el docente tiene el papel de guía y el alumnado tiene que ser empático para poder valorar el trabajo del resto de compañeros.

Por otro lado, la metodología *Philosophy for Children* (P4C) fomenta el uso del diálogo y el pensamiento crítico, comprendiendo cuestiones éticas y descubriendo el sentido de la experiencia. Tal como indica García (1996) la filosofía para niños (P4C) permite adentrarse en estas cuestiones, pues facilita aprender a pensar, a emitir juicios, a reflexionar sobre sí mismos y sobre su entorno. Se considera el diálogo en el aula una herramienta de desarrollo del pensamiento, a través de experiencias motivadoras o relatos.

3.8. Evaluación

Los estudiantes son evaluados según objetivos previamente establecidos y que son compartidos con ellos para garantizar su comprensión sobre la finalidad de cada actividad y qué aspectos serán valorados en su proceso de aprendizaje (Gardner, 2019). Tal como recomienda Sanmartí (2010), el alumnado percibe lo que es importante de aprender a partir de lo que el profesor valora, no tanto con palabras, sino cuando propone actividades concretas para evaluar aprendizajes y cuando aplica unos determinados criterios de evaluación.

Con el fin de garantizar una evaluación continua y significativa, se han identificado tres momentos clave: al inicio de la situación, durante (mediante evaluación formativa y formadora) y al final (Sanmartí, 2009).

Durante la evaluación inicial, se permitirá ver en qué punto se encuentra el alumno en referencia a los conocimientos previos. En referencia a la evaluación formativa, habrá una supervisión continuada del alumno mediante la observación y la realización de las actividades planteadas durante las sesiones. Se realizará, a partir de las observaciones en el aula, las preguntas directas y las correcciones de las tareas diarias. Otro punto importante a destacar es la evaluación formadora, donde periódicamente se pedirá al alumnado evaluaciones, autoevaluaciones, rúbricas, entre otros materiales para que el alumno haga el proceso de reflexión y metacognición. Finalmente, la evaluación sumativa, donde se engloba el resultado obtenido al final del proceso.

Todas las herramientas de evaluación propuestas están diseñadas para medir el nivel de desarrollo competencial del alumnado y se contextualizan de manera relevante dentro del marco de la situación de aprendizaje.

Es importante destacar que existe una estrecha relación entre las competencias clave, el perfil competencial deseado y los desafíos del siglo XXI, los cuales dan sentido a la situación de aprendizaje. Estas situaciones están diseñadas para abordar problemas y situaciones reales de la vida cotidiana.

Para llevar a cabo una evaluación competencial efectiva, se utilizan distintos instrumentos de evaluación a lo largo del curso permitiendo recoger y analizar información de manera integral, como señala Bergadà (2022).

Tabla 6

Instrumentos de evaluación, descripción y ejemplo

Instrumento	Descripción	Ejemplo
Preguntas abiertas (evaluación formativa)	A lo largo de toda la secuencia tienen mucho peso, ya que pueden servir para identificar conocimientos previos, regularlos o comprobar resultados del proceso de aprendizaje.	¿Qué creéis que guardó Salvador en su cápsula del tiempo? ¿Qué animales se encuentran en la cajita de madera? ¿Tienen alguna relación entre ellos?
Observación del aula (evaluación formativa)	Instrumento, que también se utiliza con mucha frecuencia, para realizar el seguimiento de conductas individuales y colectivas. Generalmente, a partir de una rúbrica.	Ejecución de las actividades propuestas a lo largo de los diferentes proyectos (anexo 3-A).
Portafolio individual (evaluación formadora)	A nivel individual, esta herramienta les permite reflexionar constantemente sobre su proceso de aprendizaje y consta de la recopilación de evidencias.	Conjunto de las actividades realizadas donde podemos observar el esfuerzo y el desarrollo de las actividades de cada alumno.
Mural de referencia (evaluación formadora)	Con el objetivo de recabar, resumir y comprobar toda la información del proyecto.	Mural de referencia con la información que vamos aprendiendo en el proyecto de los animales (anexo 3-B).
Rúbrica de autoevaluación (evaluación formadora)	Esta herramienta sirve para orientar al alumnado en el momento de realizar una tarea, sabiendo lo que se evaluará de ella. De un lado se encuentran los criterios de evaluación de una competencia y del otro los grados de aprendizaje de esta.	Rúbrica de autoevaluación del lapbook de los animales (anexo 3-C).
Autoevaluación (evaluación formadora)	Su función principal es para que el alumnado aprenda a evaluar de forma autónoma, de esta manera los alumnos serán los encargados de ir adquiriendo conocimientos y estrategias útiles para identificar los errores y dudas que se puedan generar.	Autoevaluación del proyecto de la familia para realizarla después de la exposición de su árbol genealógico (anexo 3-D). Diana de autoevaluación de las cajas de aprendizaje de los insectos (anexo 3-E).
KPSI (evaluación inicial y evaluación formadora)	Herramienta de evaluación para comprobar los conocimientos previos de nuestro alumnado sobre el objetivo de la actividad/proyecto y una posterior reflexión sobre el aprendizaje adquirido al acabarla.	Cuestionario KPSI sobre los insectos para valorar los conocimientos previos de los/las alumnos/as y más adelante para saber en qué punto se encuentran y así saber si es necesario reforzar o no el contenido (anexo 3-F).
Ticket de salida (evaluación formativa)	Preguntas que se les formulan al alumnado al finalizar la sesión para que las contesten y entreguen antes de abandonar el aula y así el docente asegura si se ha comprendido lo que se ha trabajado ese día.	Ticket de salida «¿Cuántas patas tiene un insecto?» (anexo 3-G).

Fuente: autoras.

4. CONCLUSIONES

Es el primer curso en que se está llevando a cabo esta Situación de Aprendizaje en las aulas; por ese motivo, los proyectos que la conforman se encuentran en continua revisión y mejora. El curso no ha finalizado, pero podemos sacar algunas conclusiones de cómo se ha ido desempeñando. Algunos aspectos en los que creemos que debemos buscar opciones para mejorarlos:

- Aunque ha sido una situación de aprendizaje elaborada y redactada en función de los proyectos que ya realizamos en ciclo inicial, algunas circunstancias del día a día en la escuela hacen que la programación se vea alterada cuando la llevas a la práctica. Un ejemplo es la temporalización de cada proyecto, ya que no siempre se acaban cumpliendo las sesiones que tienes previsto realizar, pueden surgir otras actividades de carácter esporádico y perder alguna sesión de proyecto (como excursiones o fiestas que se celebran en el centro), además de los días festivos.
- En algunas de las sesiones contamos con dos docentes dentro del aula y aprovechamos para realizar aquellas actividades donde el alumnado necesita más apoyo de los docentes, como la realización de las cajas de aprendizaje de los insectos o las salidas al exterior del centro. En el día a día en el centro no siempre es posible esta disposición de los maestros ya que si falta algún docente es posible que uno de nosotros deba ir a sustituirlo a otra clase.
- El hecho de trabajar en grupos en estas edades tan tempranas no es fácil para ellos, ya que muestran dificultades en respetar la opinión de los/las compañeros/as y llegar a acuerdos para la realización de las actividades, es por ello que necesitan acompañamiento para iniciarse con éxito en esta metodología, por ejemplo en el momento de usar las cajas de aprendizaje.
- Una parte importante dentro de cada proyecto es la conversación previa con el alumnado para centrar el punto de partida de cada proyecto y el resto de conversaciones grupales para ir generando el aprendizaje después de la realización de las actividades. Algunos/as alumnos/as son más introvertidos y es importante que el docente haga participar a todos, tanto a los que piden el turno de palabra rápidamente como los que necesitan que se les pregunte directamente para intervenir.
- El nivel de motivación de los/las estudiantes no siempre es regular, necesitan el factor sorpresa y tener un intercambio fluido de e-mails con Salvador para que sigan el hilo conductor de la Situación de aprendizaje. Si es así, la motivación de los alumnos hace que esperen con ganas a la próxima sesión del proyecto para poder continuar con la actividad y así lo manifiestan.

En lo referente a los aspectos positivos encontrados:

- Para los docentes es muy positivo contar con la programación de la Situación de aprendizaje a nivel de todo el ciclo para poder asegurarnos de todo lo que trabajan los alumnos, sobre todo en el área de conocimiento del medio y así no dejarnos elementos importantes.
- Un enfoque vivencial y significativo, junto con una evaluación integrada y formativa, promueve un desarrollo hacia un aprendizaje competencial que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida real y ser ciudadanos activos y competentes para resolver los retos en una sociedad en constante evolución.
- Favorece al desarrollo del nivel de autonomía del alumnado, mucho más que otras metodologías más unidireccionales o tradicionales, tanto en el desarrollo de las actividades formativas como cuando realizan sus autoevaluaciones.
- El fomento del diálogo constante durante las actividades aporta una mejora en la comunicación oral del alumnado, así como en el respeto por las opiniones y aportaciones del resto de compañeros/as.

- Esta Situación de aprendizaje y los cinco proyectos que la componen están realizados sobre una programación viva, que está en constante mejora en función de los resultados que estamos consiguiendo a lo largo de este curso. Sin duda, a grandes rasgos, la valoración al respecto es muy positiva, pero siempre quedan aspectos que podremos seguir mejorando y siempre adaptándonos al grupo de alumnos que tengamos enfrente.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, M. D. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 38, 1-8.
- Álvarez, P. (2017). Nuevas maneras de enseñar y aprender teoría de la educación en el EEES. Maletas educativas como recurso didáctico. *Profesorada. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 505-532. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59816>
- Álvarez, V., Herrejón Otero, V. del C., Morelos Flores, M., y Rubio González, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5251775>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bergadà, N. (2022). L'avaluació competencial i els instruments d'avaluació. <https://natibergada.cat/avaluacio-competencial-i-instruments-avaluacio/>
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (2015). Aprender a leer. Crítica.
- Bonilla, E., Goldin, D., y Salaberria, R. (2008). Bibliotecas y escuelas retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. Océano.
- Castrillón, C. (2007). Trabajo por proyectos, una experiencia significativa. *Revista docencia universitaria*. Vol. 8. 177-188. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/83/546>
- Chambers, A. (2015). Dime: los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica de España.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás*, 30, 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Dvorak, R. (2012). Motivation towards learning: A study of Alberni District Secondary School's Project Based Learning Grade 9 Program [Tesis de Maestría, Vancouver Island University]. VIUSpace. <http://hdl.handle.net/10613/2011>
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2017). Despertem mirades al voltant de l'espai escolar. https://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/espais_escolars/espais_mirada_estetica/documents/espais_mirada_estetica.pdf
- Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya (2022). Els sis vectors. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/els-sis-vectors/>
- Departament d'Educació (2024). Situacions d'aprenentatge. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/situacions-aprenentatge/>

- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2016). L'alumne com a protagonista del seu aprenentatge. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/curriculum/inf_pri/cape/2a_presentacio_-_18_3.pdf
- García, E. (Dir.) (1996). Teoría y práctica en el programa «Filosofía para niños». Ediciones de la Torre.
- Gardner, M. (2019). The Benefits of Sharing Our Planning With Students. <https://www.edutopia.org/article/benefits-sharing-our-planning-students>
- Lacueva, A. (2008). Integrar para educar mejor: posibilidades y exigencias. *Investigación en la escuela*, 66, 43-53.
- Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo. una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Martín-Piñol, C., Gil-Fernández, R, y Calderón-Garrido, D. (2021). Confluencias entre el objeto y la educación. Análisis de la maleta didáctica como elemento eficaz de diálogo entre la educación formal y no formal. *Artseduca*, 31, 163-178. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6065>
- Mediambient i sostenibilitat. (s.f.). Xarxa d'Escoles verdes. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de https://mediambient.gencat.cat/ca/05_ambits_dactuacio/educacio_i_sostenibilitat/educacio_per_a_la_sostenibilitat/escoles_verdes/
- Naciones Unidas (2020). Objetivos del desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Negroponte, N. (1995). El mundo digital. Ediciones B. <https://users.dcc.uchile.cl/~cguetierr/cursos/INV/serDigital.pdf>
- Revista Infància* (2019, 28 de gener). Escola 3-6. Els ambients d'aprenentatge L'organització del temps, dels espais i dels materials. *Infància*, 224. Rosa Sensat. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-224/els-ambients-daprenentatge-lorganitzacio-del-temps-dels-espais-i-els-materials/>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Roa, J. C. (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica Estelí*, 63-75. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i0.11608>
- Pérez, C. V., y González, O. H. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40), 105-120. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150008/html/>
- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2016). El aprendizaje cooperativo (Vol. 389). UOC.
- Sanmartí, N. (2009) La evaluación vista como un proceso de autorregulación. En J. Gairin (coord.), *Nuevas funciones de la evaluación* (pp. 93-126). Ministerio de Educación.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Graó.
- Sanmartí, N. (2010). Avaluar és aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. Generalitat de Catalunya. Actualitzat el 2020 per la Xarxa de CB.
- Santander, E. S., y Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378

- Schultz, J. B., y Turnbull, A. P (1984). *Mainstreaming Handicapped Students*. Allin & Bacon, Inc.
- Dumont, H., Instance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9(1), 109-121.
- Viñes, P. (2014). Introducción del método científico en el primer ciclo de primaria [Proyecto Final de Grado, Universidad de Burgos]. Riubu. <http://hdl.handle.net/10259.1/206>

6. ANEXOS

Anexo 1. Carta inicial de Salvador. Punto de partida de la situación de aprendizaje

Buenos días,

Mi nombre es Salvador Vidal i Recasens. Me pongo en contacto con usted por si me puede ayudar.

Tengo 92 años y actualmente vivo en Cancún (México). Nací en 1931, en Els Pallaresos, en una casa cercana a la Iglesia del pueblo.

Me gustaba mucho salir a jugar por las calles del pueblo; me pasaba el día observando el entorno, haciendo cabañas, jugando a bolos catalanes, entre otras muchas cosas.

Hasta que en 1937, debido a la guerra, tuve que marchar con mi familia a México.

Días antes de irme, decidí esconder una caja en un espacio del pueblo con la esperanza de poder desenterrarlo algún día, pero no ha podido ser así, ya que nunca más volví a Pallaresos.

Por eso, os escribo, porque me haría mucha ilusión poder recuperar esta caja con los objetos que había en el interior. La caja la enterré en un sitio a 326 metros, dirección el este desde la Casa Bofarull.

Me haría mucha ilusión que algún niño o niña de la edad en la que yo enterré la caja, pudiera desenterrarla.

Espero que le llegue este correo y me pueda ayudar.

Saludos,

Salvador Vidal i Recasens

Anexo 2. Bibliografía de los libros y álbumes ilustrados utilizados en el desarrollo de los diferentes proyectos

Libros del proyecto de la escuela

Hole, S. (2008). *El final del verano*. Kokinos.

Blanch, X., Espot, L. y Sena, A. (2021). *El menjador*. Animallibres.

- Llenas, Anna. El monstre de colors va a l'escola.
- Blanch, X., Espot, L. y Sena, A. (2019). El pati. Animallibres.
- Siegner, Ingo. (2014). El Petit drac Coco va a l'escola. La Galera.
- Veillé, É. (2015). Els secrets de l'escola: on van els mestres quan es pon el sol? Blackie Books.
- Denou, V. (2009). En Teo va a l'escola. Estrella Polar.
- Mathieu-Daudé, A. (2021). Escola de ratolins. Blackie Books.
- Sandoval, A. y Urberuaga, E. (2016). L'arbre de l'escola. Kalandraka Editora.
- Veldkamp, T. y Hopman, P. (2007). L'excursió. Libros del zorro rojo.
- Veillé, É. (2017). La mama va a l'escola. Blackie Books.
- Lamblin, C. (2002). La Sara no vol anar a l'escola. Baula.
- Carlain, N. y Le Goff, H. (2019). La tornada a l'escola dels animals. Baula.
- Cutbill, A. (2022). La vaca que va a anar a l'escola. Molino.
- Higgins, R. (2019). Los niños no se comen. Molino.
- Aguilar, L. y Neves, A. (2016). Orelles de papallona. Kalandraka Editora.
- Willems, M. (2021). El Colom ha d'anar a l'escola! Andana.

Libros del proyecto del cuerpo

- Yagyu, G. (2008): Costras. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Agujeros de la nariz. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Plantas. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Tetas. Media vaca.
- Yagyu, G. (2008): Ombligo. Media vaca.
- Vo, N. Mamelles (2023). Joventud.
- Ben-Barak, I. y Frost, J. (2022). Aaah! Hi ha un esquelet dins teu! Takatuka.
- Ben-Barak, I. y Frost, J. (2020). No llepis aquest llibre! Està ple de gèrmens. Takatuka.
- Cottin, M. y Faria, R. (2008). El llibre negre dels colors. Libros del zorro rojo.
- Bestard, A. (2017). Què s'amaga dins del cos humà? Cossetania.
- Vaugelade, A. (2018). Com construir un germà gran. Un llibre d'anatomia i bricolatge. Joventud.
- Ardite Ovejero, M. (2022). Blanc. Joventud.
- Tolosa Sistere, M. (2023). La vida secreta dels pèls. Zahori.
- Tolosa Sistere, M. (2019). La vida secreta dels mocs. Zahori.

Libros del proyecto de la familia

- Asensio, A. (2016). El banc blau. Babulinka llibres.
- Heras, C. (2015). Avis. Kalandraka.
- Bonilla, R. (2020). Avis, piranyes i altres històries. Animallibres.
- Del Río García, V. (2021). De quina panxa vaig néixer jo?. El cep i la nansa.
- Sobral, C. (2022). El meu avi. Dimoni pelut.
- Altés, M. (2012). El meu avi. Macmillan.
- Rodríguez Juanes, E. (2013). El meu papa és el millor. Jaguar.
- Cerdà, M. (2018). Familiarium = Familiario = Familiari = Familiartean = o familiario. Comanegra.
- Oh! Mami Blue (2018). Familias. Somos libros.
- Díaz Reguera, R. (2022). Families de la A a la Z. Lumen.
- Fernández Méndez, F. (2019). Familias felices. Edicions Bellaterra.
- Bonilla Raya, R. (2017). Germans! Edicions Bromera.
- Di Gregorio, G. y Fernández, E. (2022) I si...? Norma.
- Dubuc, Marianne. (2017). Jo no sóc la teva mama. Juventud.
- De Paola, T. (2022). L'àvia de dalt i l'àvia de baix. Kalandraka.
- Bergua, A. (2010). L'àvia necessita petonets. Proteus.
- Morpurgo, M. (2022). La carta de l'avi. Andana.
- Higgins, R.T. (2019). Mama Bruce. Anaya infantil y juvenil.
- González, O. (2017). Un més. Kalandraka.
- Clegg, J. (2017). Una família per a la Marina. Blume.
- Roca, E. y Bonilla, R. (2019). Una gran familia. Bellascoa.

Libros para el proyecto de los insectos

- Bilbao, L. (2019). Bitxopoemes: i altres bèsties. Kalandraka Catalunya.
- Clotet, G. (2018). L'espera. Tramuntana.
- Figueres, E. (2019). Olor animal. Zahorí Books.
- Griffiths, A. (2019). El col·leccionista d'insectes. Miau.
- Hall, K. (2020). L'abella de la mel. Libros del Zorro Rojo.
- Isern, S. (2020). Posa't al meu lloc. Nubeocho.
- Lester, L. (2013). Tres gallines i un paó. Juventud.
- Mabbitt, W. y Reed, N. (2020). Puça busca gos. Baula.

Pérez, S. (2021). El Jardí d'en Julivert: Les flors també s'enamoren. Baula.

Ricard, A. (2021). Patri y las hormigas. Astiberri.

Romero, R. (2020). Infinit. Els cicles màgics de l'Univers. Zahorí de Ideas.

Rugani, N. (2018). El petit cuidador d'insectes. Nordica.

Sastre, E. (2021). Cuanto me quieres. Destino Infantil & Juvenil.

Sedláčková, J. y Sekaminová, S. (2021). Les formes de la natura. Cossetània Edicions.

Anexo 3. Herramientas de evaluación

A. Observación del aula

RÚBRICA EVALUACIÓN		ANALIZAMOS LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO		
	INICIACIÓN	EN PROCESO	ALCANZADO	OBSERVACIONES
Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada	Interpreta algún dato con ayuda	Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada	Sabe interpretar los datos de la lista de verificación realizada de forma autónoma eficaz y coherente	
Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones	Reflexiona sobre los resultados y extrae alguna conclusión con ayuda	Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones	Reflexiona sobre los resultados y extrae conclusiones de forma autónoma y crítica	
Elabora el gráfico con los datos extraídos	Elabora el gráfico con los datos extraídos con ayuda	Elabora el gráfico con los datos extraídos	Elabora el gráfico con los datos extraídos de forma autónoma y coherente	

B. Mural de referencia



C. Rúbrica de autoevaluación

NOMBRE:



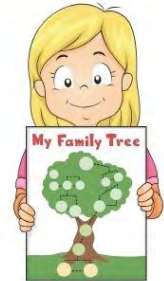
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL LAPBOOK

ÍTEMS	3	2	1
PRESENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - LETRA DE IMPRENTA ADECUADA - FÁCIL DE LEER - PRESENTACIÓN LIMPIA. NO APRETAR EN EL MOMENTO DE ESCRIBIR -LOS DIBUJOS ESTÁN BIEN PINTADOS 	<ul style="list-style-type: none"> - LETRA DESCUIDADA - SE PUEDE LEER CON DIFICULTAD - PRESENTACIÓN BRUTA -LOS DIBUJOS ESTÁN PINTADOS, PERO POCO PULIDO 	<ul style="list-style-type: none"> - NO SE PUEDE LEER - PRESENTACIÓN BRUTA - LOS DIBUJOS NO ESTÁN PINTADOS
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS CLARAS Y ORGANIZADAS -FÁCIL DE COMPRENDER 	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS CLARAS PERO POCO ORGANIZADAS -FÁCIL DE COMPRENDER 	<ul style="list-style-type: none"> -IDEAS POCO CLARAS Y NADA ORGANIZADAS -IMPOSIBLE DE COMPRENDER
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> -APARECEN TODOS LOS ELEMENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> -APARECEN ALGUNOS ELEMENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> -FALTAN MUCHOS ELEMENTOS
TRABAJO DIARIO	<ul style="list-style-type: none"> -LOS TRABAJILLOS ESTÁN HECHOS AL DÍA -PARTICIPO SIEMPRE Y HAGO REFLEXIONES INTERESANTES 	<ul style="list-style-type: none"> -A VECES, OLVIDO LLEVAR LAS TAREAS Y PRESENTAR AL DÍA LOS TRABAJILLOS A REALIZAR -A VECES PARTICIPO 	<ul style="list-style-type: none"> -NO HAGO LOS TRABAJITOS -NO PARTICIPO -MOLESTO EN LA CLASE

D. Autoevaluación

Nombre:..... Fecha:.....

Valoro mi árbol genealógico



¿Como ha ido? Mira tu árbol y marca las cosas que aparecen y las que no.

¿Apareces tu?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus padres?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus abuelos y abuelas?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus bisabuelos y bisabuelas?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿Salen tus tíos y tías?	<input type="checkbox"/>	Sí	<input type="checkbox"/>	No
¿ Como crees que te ha quedado?				
¿Como lo podrías haber mejorado?			

E. Diana de autoevaluación

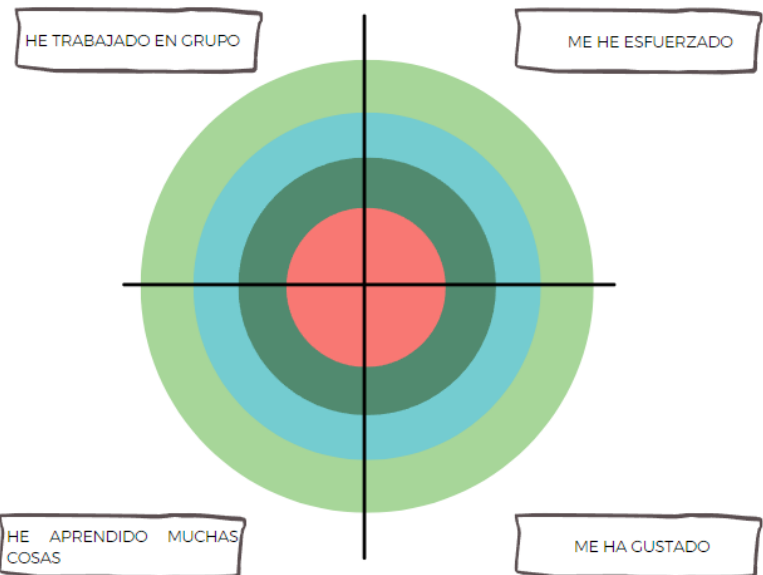
CAJAS DE APRENDIZAJE

NOMBRE: _____

FECHA: _____

CUANDO HE TERMINADO LA CAJA, NOS EVALUAMOS

DIANA DE AUTOEVALUACIÓN



DI UNA CURIOSIDAD DE ESTE GRUPO DE ANIMALES

- MUCHO
- BASTANTE
- NO MUCHO
- NADA

F. KPSI

CUESTIONARIO KPSI

INFORMACIÓN PERSONAL

NOMBRE: _____

FECHA: DÍA / MES / AÑO

GRUPO: _____

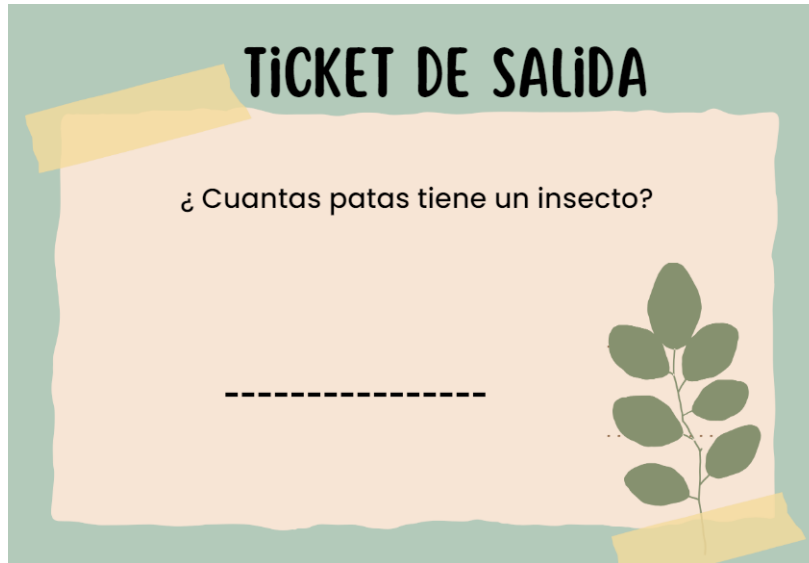
QUÉ SÉ DE LOS... INSECTOS

Indica el grado de conocimiento que tienes según la escala

1. No lo sé
2. Me suena
3. Lo sé y podría explicarlo a mis compañeros y compañeras

CATEGORÍAS	ESCALA PREVIA			ESCALA EN PROCESO		
	1	2	3	1	2	3
¿Has visto abejas en el huerto?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Sabes si los insectos tienen seis patas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Crees que los mosquitos son insectos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						
¿Conoces alguna especie de insecto que viva en el agua?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si has marcado 3... Explicalo oralmente						

G. Ticket de salida



EL VIAJE PEDAGÓGICO: RELATO DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA UNIENDO LA DIDÁCTICA DEL OBJETO Y LAS MALETAS DE APRENDIZAJE

*The pedagogical journey:
An account of a university experience connecting object-based learning
and box activities*

Milo Morales Sánchez*

Universitat de Lleida

<https://orcid.org/0009-0004-5514-9977>

Palabras clave

Didáctica del objeto
Maletas didácticas
Situación de aprendizaje
Educación primaria
Formación del profesorado

RESUMEN: La didáctica del objeto y las maletas de aprendizaje son herramientas pedagógicas estrechamente entrelazadas. Este artículo explora los beneficios de ponerlas en práctica de manera conjunta, a partir de una experiencia universitaria concreta, en la que se pidió a estudiantes del grado de Educación Primaria que explorasen ambas metodologías y las relacionasen a partir de un caso y un planteamiento didáctico concretos. El resultado de esta práctica es la elaboración de una maleta didáctica y su contextualización en una situación de aprendizaje interdisciplinar, que conecta con los intereses y las realidades de los alumnos y se fundamenta en la teoría de la didáctica del objeto.

Keywords

Object-based, loan boxes
Learning situation
Primary education
Teacher education

ABSTRACT: Object-based learning and box activities are pedagogical tools closely intertwined. This article explores the benefits of implementing them together, based on a specific university experience, in which students of the Primary Education degree were asked to explore both methodologies and relate them based on a specific case and didactic approach. The result of this practice is the development of a didactic suitcase and its contextualization in an interdisciplinary learning situation, which connects with the interests and realities of the students and is based on an object-based learning theoretical approach.

INTRODUCCIÓN

El potencial didáctico de los objetos es, hoy en día, una realidad observable en una gran amplitud de niveles educativos. Durante el proceso didáctico, los objetos (en toda la extensión de lo que consideramos objeto) están constantemente involucrados; aprendemos sobre los objetos, a través de los objetos y a

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Milo Morales Sánchez. Universitat de Lleida – milomoralessanchez@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0004-5514-9977>

Cómo citar / How to cite: Morales Sánchez, Milo (2024). «El viaje pedagógico: relato de una experiencia universitaria uniendo la didáctica del objeto y las maletas de aprendizaje», *Cabás*, 31, 110-124. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26209>).

Recibido: 06 abril, 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

partir de ellos, teniendo en cuenta que el proceso de descubrimiento e interacción con ellos es lo que les dota de significado y valor patrimonial (Fontal & Marín-Cepeda, 2018). Sin embargo, la teorización de la didáctica del objeto es relativamente reciente, con la llegada de Maria Montessori (1870-1952) y su conocido método, basado en la focalización del objeto como centro de la clase, que otorga al niño o la niña que interactúa sensorialmente con este un papel activo dentro de su propio proceso de aprendizaje y, a su vez, limita al/la docente a un papel de guía (Montessori, 2003). Aunque las aportaciones de Montessori son de gran importancia para la didáctica del objeto o los objetos, no están exentas de crítica debido a las limitadas experiencias docentes con infantes que Montessori llevó a cabo (Sanchidrián Blanco, 2021). Además, es relevante señalar limitarse al valor sensorial de los objetos obstaculiza el poder sacarles todo el partido pedagógico. Es por eso que también se tienen en cuenta otros fundamentos teóricos, como el llamado método Decroly, asociado al psicopedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932), que se basa en los principios de globalidad (el niño aprende el todo y luego las partes) e interés (el niño aprende a partir de sus necesidades) que componen los centros de interés, y estructura la didáctica según tres tipos de ejercicios fundamentales: los de observación, los de asociación y los de expresión (Decroly, 1965). Para todos estos ejercicios, el objeto se convierte en un pilar didáctico que permite al niño crear relaciones de causa-efecto, de espacio o de tiempo. Los objetos son, entonces, idóneos para conectar el aprendizaje con un contexto real (García, 1994). Teniendo en cuenta estas perspectivas y sus implicaciones para la pedagogía contemporánea, se demuestra como necesaria una formación específica y aplicada sobre la didáctica del objeto en la educación superior de los/as futuros/as docentes. Hardie (2016) señala que, recientemente, ha habido una oleada de eventos, proyectos y publicaciones acerca de la didáctica del objeto que han ayudado a llevar a cabo esta tarea, con el fin de poder entender la utilidad pedagógica de la didáctica del objeto y contar con una base práctica que potencie su aplicación en el aula, ya sea de educación infantil, primaria o secundaria.

Cuando consideramos los objetos, es difícil no pensar en los museos, que, pese a no ser el aula, configuran un espacio educativo por sí mismos. Debido a las características arriba mencionadas, el museo y los objetos que lo configuran cuentan con un gran potencial para suscitar el interés del alumnado de primaria y secundaria por temas de gran valor pedagógico, cultural y patrimonial, como se puede apreciar, por ejemplo, en la experiencia relatada por el Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (Vega Navarro *et al.*, 2013). Sin embargo, así como se acerca el museo al aula educativa, también se debería poder acercar el aula a un espacio de museo, donde el objeto de estudio pase a ser el elemento central. Una forma de llevar esto a cabo son los museos escolares, una propuesta de innovación con importantes y extensos beneficios para la educación patrimonial de los/as alumnos/as (Pizzigoni, 2022), así como las maletas pedagógicas, normalmente ligadas a su creación y uso en el ámbito museístico, y que García Rubio (2001) define desde la educación como «un conjunto de materiales de uso didáctico destinado, principalmente, a los profesores y educadores de educación infantil» (p. 86), si bien con los años su uso se ha hecho extensivo a otros niveles educativos. Así pues, la maleta pedagógica no es otra cosa que un conjunto de objetos enmarcados dentro de un contexto y/o un tema particular, a los que se les da un uso didáctico, en este caso, dentro del aula, constituyendo un centro de interés para el alumnado. Teniendo en cuenta la importancia de los objetos dentro de las maletas pedagógicas, resulta casi lógico enlazar la creación de estas con la base teórica que nos proporciona la didáctica del objeto, que permite justificar su practicidad en el aula y nos ayuda a sacarle partido a todo el potencial pedagógico de la interacción con objetos a través de su contextualización en un tema.

En este artículo se relata la experiencia de aprendizaje llevada a cabo por estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universitat de Lleida durante el curso de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que se introdujo la didáctica del objeto en el contexto de las Ciencias Sociales a partir de una práctica sobre el análisis de objetos usando las pautas para el análisis de objetos de

Santacana y Llonch (2012), posteriormente enlazada con la creación de una maleta didáctica y, finalmente, la concepción de una situación de aprendizaje basada en el uso de dicha maleta. En concreto, se relata la práctica llevada a cabo por uno de los grupos de estudiantes que, en un primer lugar, llevaron a cabo el análisis contextualizado de un reloj de bolsillo de principios del siglo xx y posteriormente incluyeron este, junto a otros objetos, dentro de una maleta didáctica basada en la novela *La vuelta al mundo en 80 días*, de Jules Verne (1872), en la que se basó su propuesta de situación de aprendizaje.

1. LA DIDÁCTICA DEL OBJETO: ANALIZANDO EL RELOJ DE BOLSILLO

La primera evidencia planteada dentro del curso de la asignatura, con el objetivo de trabajar la didáctica de los objetos dentro del marco de las Ciencias Sociales, consistió el análisis detallado de un objeto familiar siguiendo diferentes criterios que permitiesen su identificación en el tiempo y en el espacio, su caracterización morfológica y funcional y su historia, entre otros detalles, con dos fines simultáneos: crear conocimiento preciso sobre el objeto en cuestión y contenidos adyacentes a este, a la vez que se alimentaban conexiones emocionales con la materia, y desarrollar habilidades de análisis inductivo que posteriormente podrían transmitirse a otras áreas de conocimiento. Finalmente, una vez realizado el análisis, se debían buscar conexiones entre los resultados obtenidos y los saberes y competencias que se establecen en el Currículum de Educación Primaria (Departament d'Educació, 2022) para evaluar el potencial pedagógico del objeto y su estudio.

1.1. Elección del objeto

La elección del objeto a analizar se estableció como libre, a preferencia del grupo, con la condición de que se siguiesen varios criterios. El primero, de carácter histórico, establecía que debía ser un objeto que poseyese cierta antigüedad, con el fin de poder examinarlo dentro de un marco temporal claro del que existiese una literatura previa, permitiendo así crear conexiones entre el objeto y su contexto en el espacio-tiempo que proporcionasen información relevante para el estudio de las ciencias sociales (Santacana & Llonch, 2012). También se debía tener en cuenta un criterio de significancia personal, que dotase al objeto de un carácter particular relacionado con su relevancia para el/la propietario/a. Por ejemplo, debía buscarse un objeto propio o que estuviese relacionado con un tema de interés propio, o bien que perteneciese a algún familiar o a alguien cercano, para así poder conectar el ejercicio de análisis con la realidad cercana del alumnado y entender cómo los objetos forman parte de la identidad (Santacana & Llonch, 2012). No era necesario escoger objetos de valor económico, sino centrarse en un objeto que dotase la evidencia del valor emocional que la educación constructivista considera tan importante para el desarrollo cognitivo (Del Valle, 1998). También se proporcionó, para facilitar la comprensión de la tarea que solicitaba, un ejemplo de análisis (Llonch y Parisi, 2016).

En el caso estudiado, el objeto escogido para su análisis consistió en un reloj de bolsillo (figura 1) perteneciente a la familia de una de las integrantes del grupo que, según testimonios familiares, fue obtenido por su abuelo paterno y les había pertenecido durante ya tres generaciones. Se trataba de un reloj de bolsillo de la marca *Système Roskopf* de mecanismo totalmente manual, hecho de metal y cristal, con una larga cadena (leontina). Aun sin poder datarlo de forma precisa, si se tenía en cuenta su antigüedad dentro de la familia y la historia de los relojes de bolsillo en Europa (Donzé, 2022), se podía concluir que cumplía tanto el criterio histórico como el criterio de significancia personal, resultando un objeto más que adecuado para su análisis.

Figura 1. Reloj de bolsillo



Fuente: autoría propia.

1.2. Análisis del objeto

Para llevar a cabo el estudio del reloj de bolsillo de la forma más precisa posible, había que examinarlo desde diferentes perspectivas que respondiesen al análisis formal y contextual. Con el fin de completar esta tarea de forma óptima, se pusieron en práctica las pautas para el análisis de un objeto proporcionadas por Santacana y Llonch (2012), las cuales sirvieron como guía para poder llevar a cabo diferentes tipos de análisis del reloj: el análisis morfológico, el análisis funcional, el técnico, el económico, el sociológico, el estético o artístico y el histórico/cultural. Estos se completaron siguiendo los puntos establecidos por la pauta, que planteaban preguntas a contestar con información a obtener de diferentes fuentes y usando una metodología de análisis cualitativo que consideraba la obtención de información a partir del uso de diferentes habilidades analíticas e interpretativas, desde la mera observación del reloj a la consulta de fuentes documentales y visuales, así como orales, que aportasen información relevante y fiabilidad al estudio del objeto en particular y su contexto.

El análisis se realizó durante el transcurso de varias semanas, durante las cuales se recopiló y clasificó información relevante para las diferentes secciones presentes en las pautas de análisis de Santacana y Llonch (2012). Con el fin de obtener información lo más fiable y completa posible sobre los relojes de bolsillo, se consultó bibliografía relativa a la medida del tiempo y los relojes en general (Barquero, 2004; Christianson, 2002; Donzé, 2022; Tomalin, 2015), así como literatura relacionada con la marca de relojes Roskopf (Buffat, 2007; Droz, 2021; Simón *et al.*, 2010). Además, se hicieron inducciones relacionadas con la economía, la industria y la sociedad del contexto histórico de producción del reloj, permitiendo así la consulta de contenidos vinculados a través de varios tipos de fuentes (Densmore, 1980; Historical Statistics of Switzerland HSSO, 2012; United States Department of Interior, 1922). Estos datos se estructuraron en

un documento que se presentó delante de los/as compañeros/as de clase, permitiendo así una primera valoración previa a su entrega final como evidencia de la asignatura. El trabajo del análisis del objeto, a través de una estructura marcada (Santacana & Llonch, 2012) y el uso de fuentes de información, sirvió al alumnado de Educación Primaria como introducción a la investigación histórica y patrimonial, con un énfasis en el método inductivo y la relación entre los objetos cotidianos y su historia.

1.3. Posibles aplicaciones didácticas

Posteriormente, se indujeron conexiones al Currículum de Educación Primaria a través de posibles aplicaciones didácticas que se observaron durante y tras completar el análisis múltiple del reloj, siguiendo todos los criterios especificados. De entre las conexiones encontradas, cabe destacar aquellas entre el reloj de bolsillo y la tecnología, dentro de un marco histórico tan importante como es la Segunda Revolución Industrial. También, se llegó a la idea de que, con el reloj de bolsillo y otras fuentes similares, como los relojes de sol, las clepsidras y los relojes digitales, se puede crear un kit didáctico sobre la medición del tiempo para llevar a cabo diversas actividades en el aula, según el ciclo educativo al que se dirija. Algunos ejemplos incluyen la exploración y creación de una línea de tiempo de los relojes para comprender su evolución histórica, el diseño y construcción de relojes de agua y de arena para entender su funcionamiento, trabajar con ángulos en una circunferencia formada por las horas del reloj, y la lectura de literatura clásica como por ejemplo *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll, 1865), donde se menciona constantemente el uso del reloj de bolsillo por parte del Conejo Blanco. Estas actividades permiten abordar contenidos o saberes relacionados con avances tecnológicos, la revolución industrial, los mecanismos de los relojes, género y estereotipos, geometría, números romanos, entre otros, tanto del área de Conocimiento del Medio como, de manera transversal, de otras áreas de conocimiento.

1.4. Algunas consideraciones

Podemos extraer varias conclusiones significativas después de observar los resultados de la primera evidencia realizada, el análisis detallado de un objeto. En primer lugar, si tenemos en cuenta la teoría de la didáctica del objeto, es un ejemplo ideal de su desarrollo práctico dentro de un contexto de aula universitaria. El análisis del reloj se realiza, ya desde el momento de selección, a través de la interacción sensorial con este: observamos el objeto, lo tocamos, lo oímos y lo olemos, lo montamos y lo desmontamos, aprendiendo sobre su textura, su funcionamiento y su diseño. Tal y como plantea Montessori (2003), es el objeto el que nos enseña. No solo eso, sino que desarrollamos una conexión única con este, de carácter cognitivo, a medida que aprendemos más sobre él y a través de él, y, sobre todo, una conexión emocional, potenciada por el hecho de que estamos analizando un objeto de valor personal, ya sea por su origen o su función. Este enlace al objeto corresponde directamente a la teoría de los centros de interés de la que habla Decroly (1965), en la que el objeto nos facilita los procesos pedagógicos de observación, asociación y expresión, que conectan al alumno con su realidad.

Contar con un marco metodológico específico y extenso para completar el análisis, como son las pautas para el análisis de objetos de Santacana y Llonch (2012) así como de un ejemplo (Llonch y Parisi, 2016), permite llevar a cabo la práctica de forma más directa y detallada, profundizando en una gran diversidad de aspectos con los que quizás es difícil contar de tener que plantear los límites del análisis partiendo desde cero. Así, se logra recabar y concretar contenido que no solo es útil para conocer más sobre el

objeto en cuestión, sino para poder conectarlo con su contexto y, en este caso, con el objetivo último del análisis, que es su potencial pedagógico en relación con el Currículum de Educación Primaria (Departament d'Educació, 2022), a través de sus posibles aplicaciones didácticas en las ciencias sociales y de forma transversal, global y competencial. Encontrar estas conexiones en la primera evidencia supuso un punto de partida para la posterior creación de una maleta didáctica, aportando también un marco referencial para su justificación teórica.

2. LA MALETA DE PHILEAS FOGG

La segunda y última evidencia de la asignatura de Ciencias Sociales, partiendo del análisis del objeto, se trataba de la creación de una maleta didáctica con su posterior contextualización dentro de una situación de aprendizaje que se ajustase a los parámetros y las demandas marcadas por el Currículum de Educación Primaria (Departament d'Educació, 2022). El objetivo de la evidencia era dar a los/as futuros/as docentes la oportunidad de entrar en contacto y adquirir experiencia práctica con las maletas didácticas como un recurso educativo versátil y efectivo, además de fundamentar su uso en la didáctica del objeto. Si buscamos entender lo que es una maleta didáctica (o maleta pedagógica) podemos basarnos en la definición planteada por Fernández y Soriano (2006), para quienes estas maletas constituyen unidades didácticas portátiles sobre un tema específico que, reuniendo material diverso (escrito, gráfico, audiovisual, objetos...) y preparado para su manipulación, buscan fines educativos. Así pues, las maletas creadas debían estar contenidas dentro de una unidad transportable (ya fuese una caja, una bolsa u otro contenedor) y formadas por fuentes diversas relacionadas con un tema concreto, que pudiesen ser manipuladas en el aula de primaria para su uso educativo. Dicho uso tenía que explicarse en una guía del profesor que se especificaría como parte de la situación de aprendizaje en la que se contextualizaría la maleta. Para llevar a cabo esta tarea, se les presentaron ejemplos de maletas didácticas y se les pidió crear la suya propia a partir del objeto analizado en la primera evidencia.

2.1. La maleta como historia

Tal y como se planteó la elección del objeto a analizar en la primera evidencia, el tema en el que basar la maleta didáctica y la situación de aprendizaje era de libre elección, siguiendo la premisa de que debían contener el objeto analizado y debían estar relacionadas (aunque no exclusivamente) con las Ciencias Sociales, sus competencias y saberes dentro del Currículum de Educación Primaria (Departament d'Educació, 2022), teniendo en cuenta las aplicaciones didácticas planteadas también en la primera evidencia. A priori, contar con el reloj de bolsillo como punto de partida planteaba una maleta temática sobre los relojes y la medición del tiempo como una opción a escoger, en la que se podían incluir diferentes tipos de relojes y otras fuentes con las que trabajar saberes relacionados con el tiempo, su medición, la tecnología y las matemáticas. Sin embargo, esta opción acabó siendo descartada por ser demasiado limitada, en cuanto a tipos de fuentes (que serían, sobre todo, otros relojes) y aplicaciones prácticas. Tras una reflexión, con ayuda de las tutoras, se planteó abrir las posibilidades temáticas de la maleta a otros ámbitos, como el de la literatura, en la línea de unir objetos y libros para trabajar la multialfabetización (Parisi-Moreno *et al.*, 2021). Contemplando la didáctica de los objetos, Santacana y Llonch (2012) destacan que estos nos acercan a las historias de vida de la gente en su contexto particular, dándonos una visión de la historia que la crónica no es capaz de proporcionarnos.

Figura 2. La maleta de Phileas Fogg

Fuente: autoría propia.

Teniendo esto en cuenta, cabe plantearse la maleta como una historia de vida, y los objetos en esta como piezas que nos la cuentan.

Planteando la maleta como historia y teniendo el reloj de bolsillo como elemento clave, se planteó entonces dedicar la maleta a un personaje cuya identidad estuviese marcada por llevar uno. Existían diferentes posibilidades, entre las cuales destacaban el Conejo Blanco de *Alicia en el País de las Maravillas* (Carroll, 1865), al que ya hemos hecho mención, y Phileas Fogg, el protagonista de *La vuelta al mundo en 80 días* (Verne, 1872), quien finalmente se convirtió en el eje temático de la evidencia y la razón por la que la maleta fue bautizada como *La maleta de Phileas Fogg* (figura 2).

2.2. El reloj y otros objetos cotidianos como fuentes

Con el fin de plantear una serie de objetos cotidianos que contasen con un significado dentro del contexto de la maleta gracias a la historia de Phileas Fogg, además de ser relevantes para el contenido pedagógico de la situación de aprendizaje, se buscaron aquellos objetos que podrían haber formado parte de un viaje transatlántico en el siglo XIX. Siguiendo el criterio de manipulabilidad de las maletas didácticas (Fernández & Soriano, 2006), se consideró que era adecuado buscar réplicas de dichos objetos, que se podrían conseguir (y replicar en el supuesto de que se perdiesen) más fácilmente y, en caso de finalmente poner en práctica la maleta, que los/as supuestos/as alumnos/as que interactuasen con el material pudiesen hacerlo sin riesgo de dañar material auténtico delicado (Santacana & Llonch, 2012). Se plantearon un total de seis fuentes a incluir dentro de la maleta, escogidas en consideración a su contenido didáctico asociado,

su relación con un aspecto del viaje internacional concreto y su aportación en cuanto a la diversidad de fuentes.

El pasaporte

Con el objetivo de establecer comparaciones entre los pasaportes antiguos y los actuales, se diseñó un pasaporte ficticio para Phileas Fogg (figura 3), basado en pasaportes británicos reales del 1872 (Sotheby's, 2021), que se imprimió en papel de carta para darle realismo y durabilidad. Este se introdujo dentro de un sobre, que se arrugó y dobló a propósito para darle una apariencia desgastada.

El carbón

Para hacer referencia al combustible utilizado en los vehículos a vapor, frecuentes en la historia de Verne (1872) y en su contexto histórico, se incluyó un trozo de carbón (figura 4), en este caso una réplica comestible con la que los/as alumnos/as pudiesen interactuar sin mancharse.

Figura 3. Pasaporte de Phileas Fogg



Fuente: autoría propia.

Figura 4. Trozo de carbón comestible



Fuente: autoría propia.

Las postales

Relacionando el viaje internacional con el fenómeno del turismo y sus implicaciones éticas, se incluyeron en la maleta impresiones de varias postales originales de la época (figura 5), plastificadas para su manipulación.

El libro de cuentas

El primer objeto utilizado para introducir la economía de viaje fue un libro de cuentas (figura 6) creado a partir de escribir diversas cuentas de viaje en la moneda de varios países que visita Phileas Fogg y siguiendo la estructura de los libros de cuentas de la época (Densmore, 1980). Las cuentas se escribieron en un pequeño cuaderno al que anteriormente se dio aspecto envejecido pintando las páginas con café.

Figura 5. Postales de 1872 [réplica]



Fuente: autoría propia.

Figura 6. Libro de cuentas

Travel	
LDN - Brindisi	400 £
Brindisi - Soer	700 £
Soer - Bombay	16,000 £
Bombay - Calcuta	81,415,52 ₹
Calcuta - Hongkong	27,242,26 HKD
Hong Kong - Shanghai	3,178,61 ¥
Shanghai - Yokohama	51,671,85 ¥
Yokohama - San Francisco	3100 \$
San Francisco - Omaha	300 \$
Omaha - New York	200 \$
New York - Dublin	8000 \$
Dublin - LDN	150 £

Fuente: autoría propia.

Las monedas

Además, se incluyó en la maleta un pequeño paquete con monedas del Reino Unido y los Estados Unidos de América (figura 7), para trabajar la contabilidad. Las monedas incluidas fueron las utilizadas actualmente como divisa, ya que fueron a las que se pudo tener acceso.

El reloj

Como elemento central de la maleta se incluyó el reloj de bolsillo Système Roskopf (figura 8), simulando el reloj que Phileas Fogg llevaba consigo para situarse en el tiempo y contar las horas que restaban para completar su desafío.

El mapa del Imperio Británico

Finalmente, con el motivo del estudio de las zonas horarias y como elemento de localización en el espacio durante toda la situación de aprendizaje, se incluyó un mapa del Imperio Británico del siglo XIX (Bartholomew & A. Fullarton & Co, 1850) impreso en A3 (figura 9), también desgastado.

Figura 7. Monedas del Reino Unido y los EE.UU. de América



Fuente: autoría propia.

Figura 8. Reloj de bolsillo Systemè Roskopf



Fuente: autoría propia.

Figura 9. Mapa del Imperio Británico [réplica]



Fuente: autoría propia.

2.3. El itinerario de viaje como situación de aprendizaje

De forma simultánea a la creación de la maleta didáctica, se planteó la situación de aprendizaje que la contextualizaría. Al ser esta una evidencia práctica de una asignatura universitaria, que por cuestiones logísticas no iba a poder aplicarse en un contexto de aula real, debía plantearse para ser aplicada de forma simulada en un ambiente en el que se hubiese trabajado anteriormente. Se optó por basar su aplicación en el curso de 4.º de primaria de la Escuela Jacint Verdaguer de Tárrega, en la que una de las integrantes del grupo ya había completado sus prácticas curriculares. Siendo una maleta temática del clásico de Verne (1872), era lógico plantear la situación de aprendizaje teniendo esta obra como referente principal. Sin embargo, contemplando el marco conceptual del Currículum, que contempla que las situaciones de aprendizaje y la educación en general deben proporcionar al alumno con las herramientas para tener una visión crítica de la realidad (Departament d'Educació, 2022), se optó por buscar un segundo eje que conectase los viajes alrededor del mundo con la realidad del alumnado. Con el objetivo de conectar el contexto histórico del viaje de Phileas Fogg, personaje que, aunque ficticio, es un referente sobre la internacionalización del comercio que supuso la revolución industrial (Grossman, 2013), y el presente de los/as alumnos/as de primaria, se incluyó una noticia sobre los viajes alrededor del mundo de hoy en día, *La volta al món en família* (Grigelmo, 2023). Los puntos de partida de la situación de aprendizaje serían la lectura de *La volta al món en 80 dies* (Verne, 2010), una adaptación escolar del libro de Verne (1872) y la visualización de la noticia (Grigelmo, 2023) en formato de vídeo, y las posteriores actividades de aprendizaje se llevarían a cabo con los diferentes objetos de la maleta. Álvarez Domínguez (2013) plantea la maleta misma como un símbolo del viaje, que con su contenido nos transporta a través del conocimiento. En la situación de aprendizaje basada en la maleta de Phileas Fogg, cada uno de los objetos que hubiese en ella debía contar una parte de la historia del protagonista de la novela, y debía simbolizar una unidad de contenido didáctico en sí mismo. Cada uno de los objetos sería el protagonista de una de las actividades didácticas, que se enmarcarían dentro de varias de las paradas que hizo Phileas Fogg durante su viaje.

De Londres a Suez: el pasaporte de viaje

A partir de una recreación ficticia del pasaporte de Phileas Fogg, se establecen comparaciones con los pasaportes actuales y se analiza la evolución de estos documentos a lo largo del tiempo. Se exploran las diferencias y similitudes entre los pasaportes de diferentes países, especialmente los británicos y españoles. Se plantea una reflexión sobre las diferencias al viajar dentro de la Unión Europea y a países fuera de ella, como China, Estados Unidos o Egipto, utilizando un mapa para ubicarlos. Se organizan las

diferencias y similitudes en una pizarra de manera colectiva y se discuten los significados y símbolos de los pasaportes, así como las implicaciones de viajar a distintos lugares del mundo.

De Suez a Bombay: los medios de transporte

Se habla sobre los diferentes medios de transporte que Phileas Fogg utilizó para dar la vuelta al mundo. Preguntemos a los estudiantes cómo creen que funcionaban los barcos y los trenes de vapor. A contaminación, se observa el funcionamiento de una máquina de vapor utilizando un simulador (Steam engine, s.f.). A partir de ello, se teoriza sobre qué medios de transporte podrían haber utilizado y cuáles no, según la época. Establecemos hipótesis en grupo grande y, en grupos pequeños, investigamos sobre diferentes medios de transporte para concluir cuáles ya se utilizaban y cuáles aún no.

De Bombay a Calcuta: implicaciones éticas del viaje

Se debate sobre el uso de otros seres vivos como medios de transporte. Descubrimos quiénes son los sherpas y su peso en la narración de la historia. Observamos la cantidad de vuelos mundiales en tiempo real a través de un rastreador de vuelos a tiempo real (Flight-Radar, 2022). Reflexionamos sobre el efecto que tienen los aviones en el medio ambiente.

De Calcuta a Hong Kong: los estereotipos culturales

Elaboramos sobre las diferentes culturas presentes en *La vuelta al mundo en 80 días* y su tratamiento estereotipado. Analizamos estereotipos y la necesidad de ir más allá de ellos. Introducimos otras obras literarias basadas en viajes internacionales, debatiendo sobre estereotipos culturales en ellos. Comparando con la obra de Verne, discutimos cómo se retratan los países y qué cambios sugeriríamos. Compartimos conclusiones con el grupo.

De Hong Kong a Yokohama: el coste de viajar

Investigamos el costo del viaje de Phileas Fogg mediante un libro de cuentas, considerando transportes y alojamientos. Discutimos sobre las diferentes monedas de la época y su valor actual, introduciendo conceptos como el tipo de cambio y la inflación. Intentamos calcular el costo del viaje en la actualidad y preguntamos si creen que sería más, menos o igual que en la época de Fogg, considerando las opciones de transporte actuales.

De Yokohama a San Francisco: los imprevistos de viaje

Trabajaremos con los alumnos los conceptos de probabilidad y azar a través de la experiencia de los protagonistas enfrentándose a mal tiempo durante su viaje en barco de vapor, que fue resultado de la probabilidad. Introduciremos términos como seguro, posible, muy probable, poco probable, improbable e imposible, relacionándolos con el clima. Salimos al patio para observar el cielo y estimar la probabilidad de lluvia según la cantidad de nubes. Luego, comparamos nuestras observaciones con el pronóstico en internet. Relacionamos los conceptos aprendidos con la probabilidad de lluvia, por ejemplo, expresando una probabilidad del 0,2 de que llueva hoy.

De San Francisco a Nueva York: ¡Se nos va el tiempo!

Hablamos sobre la importancia del tiempo para Phileas Fogg y sus compañeros, recordando cómo se medían las horas con un reloj de agujas. Construimos relojes de agua o clepsidras con materiales reutilizados, tratando de medir el tiempo sin otros instrumentos. Discutimos la utilidad de la clepsidra, su uso actual y en el pasado, y sus problemáticas. Luego, trazamos una línea del tiempo de la evolución de los relojes, desde los antiguos hasta los modernos, y especulamos sobre su futuro basándonos en lo aprendido.

De Nueva York a Londres: las zonas horarias y el cambio horario

Discutimos el desenlace de la novela, donde Passpartout se da cuenta de que ganaron la apuesta gracias a que sus relojes estaban adelantados respecto a la hora de Londres. Exploramos cómo la ubicación geográfica de los países afecta su hora local con la ayuda de un mapa e internet. Introducimos las zonas horarias y conceptos relacionados con la rotación y traslación terrestre, usando un simulador de los movimientos solares (University of Nebraska-Lincoln, 2010) y un mapa de las zonas horarias (*Horario Mundial*, s.f.) para comprender cómo varía la hora en distintas partes del mundo. Completamos una ficha con preguntas sobre zonas horarias, relacionándolas con el tema de estereotipos culturales previamente abordado.

De vuelta a casa

Finalmente, como el viaje de Phileas Fogg, la situación de aprendizaje debía acabar en el punto de partida y, tal y como los protagonistas de las historias exploradas planificaron su viaje alrededor del mundo, los/as alumnos/as tendrían que plantear el suyo propio.

2.4. Algunas consideraciones

Tras la elaboración de la maleta y la situación de aprendizaje, estas se presentaron delante del resto del alumnado de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, con el fin de contar con la evaluación de los/as compañeros/as de cara a la entrega de la evidencia para su valoración final. Este paso resultó ser esencial para su perfeccionamiento, ya que tras los comentarios del estudiantado se pudo ver que hacía falta concretar más las actividades de la situación de aprendizaje y su puesta en práctica, además de incluir la Lengua Extranjera como una competencia específica trabajada a partir de la lectura de textos de la Literatura Universal (Departament d'Educació, 2022) y una herramienta de trabajo para utilizar el mapa incluido en la maleta. Además de los cambios realizados antes de su entrega, en la posterior revisión de la evidencia para la elaboración de este informe se han encontrado otros detalles a mejorar, como la inclusión de rúbricas de evaluación para el/la docente y la sustitución de algunas réplicas de objetos por otras más fieles a los objetos reales, como sería el carbón (que podría ser carbón real) y las monedas (que podrían encontrarse de la época), consideraciones que se deben tener en cuenta de cara a una posible futura implementación en el aula. Aun con los cambios que se pueden efectuar, la maleta cumple con los objetivos planteados en la introducción de esta sección, que son su transportabilidad, su variedad de fuentes, su manipulabilidad y su relación con un tema concreto y con el objeto anteriormente analizado, ofreciendo al posible alumnado una experiencia de aprendizaje enriquecedora a nivel sensorial, cognitivo y cultural.

3. CONCLUSIÓN

En este documento se ha relatado la experiencia de aprendizaje sobre la didáctica del objeto y las maletas didácticas del alumnado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de educación primaria de la Universitat de Lleida, a partir de las dos evidencias presentadas por un grupo de estudiantes durante el curso 2022-23, las cuales corresponden al análisis de un objeto (un reloj de bolsillo) y la creación de una maleta didáctica con su contextualización en una situación de aprendizaje interdisciplinar, conectando las ciencias sociales, la literatura y las matemáticas.

Gracias a la experiencia práctica atribuida a la elaboración de estas evidencias, el alumnado universitario ha tenido la posibilidad de entrar en contacto con las situaciones de aprendizaje presentes en el nuevo Currículum de Educación Primaria (Departament d'Educació, 2022), así como los fundamentos de su enfoque pedagógico, con vectores como el aprendizaje competencial, la perspectiva de género y la ciudadanía democrática, que se han podido aplicar de forma interdisciplinaria, a través de una propuesta didáctica que se ha elaborado a partir del trabajo con la didáctica del objeto, su teorización y las herramientas para su uso pedagógico, como el manual de análisis de objetos (Santacana & Llonch, 2012) y las maletas didácticas. Se ha logrado conectar ambas herramientas a través de una progresión lineal de las evidencias, permitiendo el uso del conocimiento previo para la elaboración de productos del propio aprendizaje que demuestran la efectividad de este. Como limitación de esta experiencia, cabe puntualizar que aún no ha sido posible aplicar esta propuesta en un contexto educativo real. Se permanece aún a la espera de tener la oportunidad de observar resultados de su empleo en un contexto de aula de educación primaria que evidencien su efectividad y permitan refinarla de cara a su aplicación.

En su etapa actual, tanto la maleta didáctica como la situación de aprendizaje que se han presentado en este artículo son evidencia de la experiencia como futuros/as docentes de sus creadoras, obtenida a través de las prácticas curriculares en el aula universitaria, además de un material que está listo para ser utilizado en un futuro en el aula de primaria. Con esta propuesta, se demuestran las posibilidades creativas que surgen de dotar las prácticas docentes con una fundamentación teórica que las apoye y las guíe, proporcionando así una experiencia de aprendizaje efectiva, global y fructífera al alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Domínguez, P. (2013). Viajes y maletas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de la escuela. *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 90-97.
- Barquero, J. D. (2004). Enciclopedia del Reloj de Bolsillo: historia, catalogación, mecánica y detalles de las mayores colecciones públicas, privadas y museos internacionales. Amat Editorial.
- Bartholomew, J., & A. Fullarton & Co. (1850). British Empire throughout the world exhibited in one view. [S.l., 185] [Mapa]. <https://www.loc.gov/item/98687124/>
- Buffat, E. (2007). History and Design of the Roskopf Watch (R. Watkins, Trad.). Kingston Beach.
- Carroll, L. (2013). Alicia en el País de las Maravillas (C. Gumpert Melgosa, Trad.). Grupo Anaya (obra original publicada en 1865).
- Christianson, D. (2002). Timepieces: Masterpieces of Chronometry. David & Charles.
- Decroly, O. (1965). Iniciación general al método Decroly. Losada.

- Del Valle, Á. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, VII(14), 169-198.
- Densmore, C. (1980). Understanding and Using Early Nineteenth Century Account Books. *Midwestern Archivist*, 5(1), 5-19.
- Departament d'Educació. (2022). Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Generalitat de Catalunya. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=938401>
- Donzé, P.-Y. (2022). *The Business of Time: A Global History of the Watch Industry*. Manchester University Press.
- Droz, D. (2021). Roskopf o el relojero incomprendido. *Relojos*. <https://www.drelojes.com/roskopf-o-el-relojero-incomprendido/>
- Fernández, J., & Soriano, M. (2006). La Dama d'Elx i la cultura ibèrica: una proposta didàctica per a treballar a l'aula. *La Rella* (19), 289-306.
- Flight-Radar. (2022). Flight Tracker. Flight-Radar.EU. https://flight-radar.eu/es/vuelo-en-tiempo-real/?utm_content=cmp-true
- Fontal, O., & Marín-Cepeda, S. (2018). El Observatorio de Educación Patrimonial. Revisión de experiencias y estudios sobre la base del enfoque relacional. En M. Alcántara, M. García Montero, & F. Sánchez López (Eds.), *Arte y Patrimonio Cultural: Memoria del 56 Congreso Internacional de Americanistas* (Vol. 3, pp. 483-500). Ediciones Universidad de Salamanca.
- García, A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- García Rubio, A. I. (2001). La Maleta Pedagógica: Un Proyecto Educativo para el Museo Nacional de Machado de Castro. *Imafronte*, (15).
- Grigelmo, B. (2023). La volta al món en família: quan l'aventura es converteix en una forma de vida. *Notícies* 324. <https://www.ccma.cat/324/la-vida-navegant-pel-mar-ens-deien-bojos-per-marxar-amb-els-nens-a-fer-la-volta-al-mon/noticia/3222764/>
- Grossman, J. H. (2013). The character of a global transport infrastructure: Jules Verne's *Around the World in Eighty Days*. *History and Technology*, 29(3), 247-261. <https://doi.org/10.1080/07341512.2013.858520>
- Hardie, K. (2016). Engaging Learners through Engaging Designs that Enrich and Energise Learning and Teaching. En H. J. Chatterjee & L. Hannan (Eds.), *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education* (pp. 21-41). Routledge.
- Historical Statistics of Switzerland HSSO. (2012). Hourly Wages by Industry and Gender. *Historische Statistik der Schweiz*. <https://hssso.ch/en/2012/g/4>
- Horario Mundial. (s. f.). *24timezones.com*. Recuperado 19 de abril de 2024, de https://24timezones.com/reloj_hora_exacta.php#/map
- Llonch, N., & Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo. una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2021). Information literacy instruction in early childhood education: the school museum. *Literacy*, 55(2), 83-90. <https://doi.org/10.1111/lit.12238>
- Pizzigoni, F. D. (2022). El uso educativo del patrimonio histórico y las teorías del aprendizaje: una relación a destacar. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (28), 239-256. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.34.46.017>
- Sanchidrián Blanco, C. (2021). El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras. *Historia de la Educación*, 39, 313-335. <https://doi.org/10.14201/hedu202039313335>
- Santacana, J., & Llonch, N. (2012). *Manual de Didáctica del Objeto en el Museo*. Ediciones Trea.
- Simón, J. A., Iniesta, F. M., & López, A. (2010). Roskopf: el reloj que cambió el mundo de la relojería. La relojería antigua. <http://larelojeriantigua.blogspot.com/2013/01/historia-del-reloj-roskopf.html>
- Sotheby's. (2021). John Ruskin | Passport, signed, 1872. Books and Manuscripts: 19th and 20th Century. <https://www.sothebys.com/en/buy/auction/2021/books-and-manuscripts-19th-and-20th-century-2/john-ruskin-passport-signed-1872>
- Steam engine. (s. f.). Edumedia.com. Recuperado 19 de abril de 2024, de <https://www.edumedia.com/en/media/642-steam-engine>
- Tomalin, M. (2015). The Intriguing Complications of Pocket Watches in the Literature of the Long Eighteenth Century. *The Review of English Studies*, 66(274), 300-321. <https://doi.org/10.1093/res/hgu060>
- United States Department of Interior (Dir.) (1922). On Time [A Tiempo] [Película]. Illinois Watch Company.
- University of Nebraska-Lincoln. (2010). Motions of the Sun Simulator. Unl.edu. <https://astro.unl.edu/naap/motion3/animations/sunmotions.html>
- Vega Navarro, A., Feliciano García, L., Santos Vega, J. D., & Cruz Núñez, V. (2013). El Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna: recordar el pasado para valorar el presente. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (10), 185-196. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2013.83.77.001>
- Verne, J. (2010). *La volta al món en 80 dies* (À. Burgas, Adapt.). Castellnou Edicions.

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).

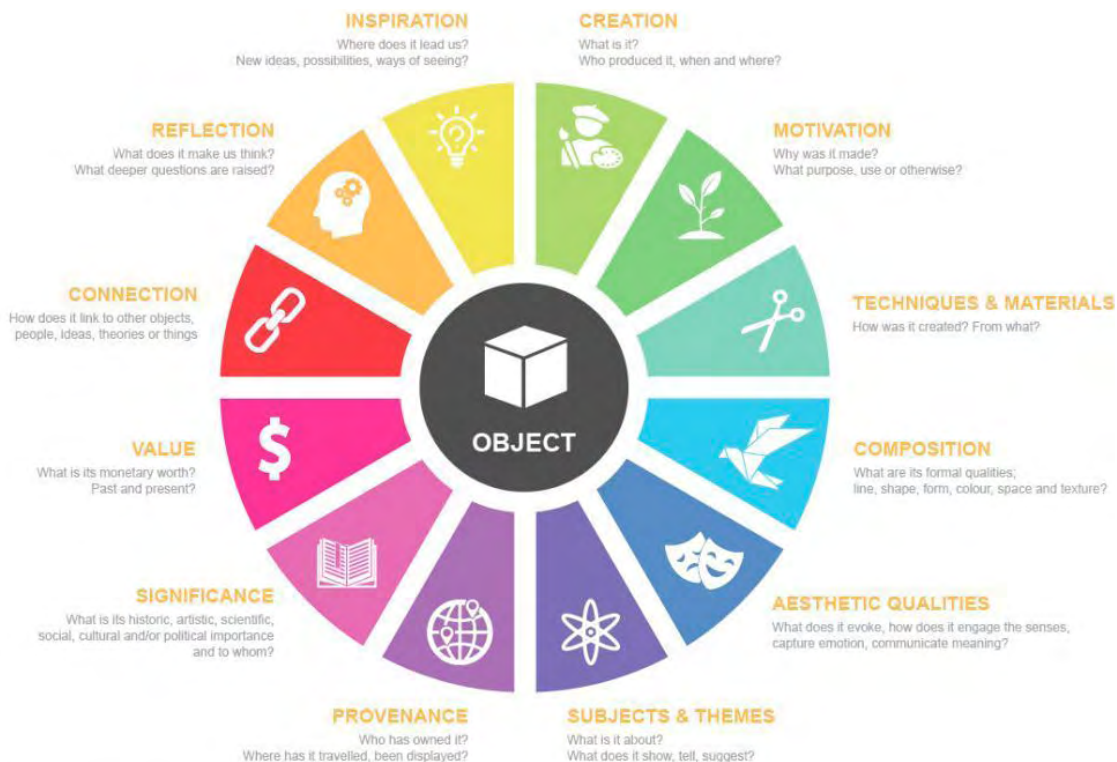
Todo ello bajo el paraguas de las pedagogías críticas que reinterpretan la educación como herramienta de transformación de la sociedad mediante la liberación de las conciencias oprimidas, mientras se oponen a una enseñanza que equipara al alumnado a unos archivadores vacíos que llenarán mediante la memorización —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 Velloso, 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.

UNA MOMIA EN EL AULA DE SECUNDARIA. APRENDER PREHISTORIA Y EL MÉTODO HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO A TRAVÉS DEL CASO DE ÖTZI Y SUS OBJETOS

A Mummy in the Secondary Classroom. Learning Prehistory and the Hypothetical-Deductive Method Through the Case of Ötzi and his Objects

Nayra Llonch-Molina*

Universitat de Lleida
<https://orcid.org/0000-0002-3145-684X>

Jesús Sauret-Vidal

Universitat de Lleida
<https://orcid.org/0009-0003-7071-5597>

Clara López-Basanta

Universitat de Lleida
<https://orcid.org/0000-0002-0477-0710>

Palabras clave

Didáctica del objeto
Pensamiento histórico
Fuentes primarias
Laboratorio de Ciencias Sociales
Educación Secundaria
Prehistoria

Keywords

Object-based learning
Historical Thinking
Primary sources
Social Sciences Lab
Secondary Education
Prehistory

RESUMEN: El artículo presenta una experiencia de innovación educativa en enseñanza-aprendizaje de la historia en Educación Secundaria Obligatoria basada en la didáctica del objeto y la introducción del pensamiento histórico a través de la aplicación de los métodos de análisis histórico. Los principales resultados de su implementación apuntan a niveles de satisfacción elevados por parte del alumnado y el profesorado, al afianzamiento de competencias y saberes aprendidos previamente y a la adquisición de nuevos conocimientos sobre la prehistoria, todo ello con una percepción de disfrute del proceso de aprendizaje por parte del alumnado.

ABSTRACT: The article presents an educational innovation experience in history teaching in Compulsory Secondary Education based on object-based learning and the introduction of historical thinking through the application of historical analysis methods. The main results of its implementation point to high levels of satisfaction on the part of students and teachers, the strengthening of skills and knowledge previously learned and the acquisition of new knowledge about prehistory, all with a perception of enjoyment of the learning process by the students.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Nayra Llonch-Molina. Universitat de Lleida – nayra.llonch@udl.cat – <https://orcid.org/0000-0002-3145-684X>

Cómo citar / How to cite: Llonch-Molina, Nayra; Sauret-Vidal, Jesús, López-Basanta, Clara (2024). «Una momia en el aula de Secundaria. Aprender Prehistoria y el Método Hipotético-Deductivo a través del caso de Ötzi y sus objetos», *Cabás*, 31, 148-171. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26230>).

Recibido: 10 abril, 2024; aceptado: 17 abril, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se halla en proceso de cambio, tal y como indican algunas investigaciones recientes que ponen de manifiesto que los docentes de estas disciplinas valoran cada vez más métodos y estrategias didácticas específicamente centradas en el alumnado, así como prácticas enfocadas al desarrollo del pensamiento crítico (Sánchez *et al.*, 2020), no es menos cierto que otras investigaciones muestran que todavía impera una enseñanza tradicional, basada en lecciones magistrales y exámenes como principal herramienta de evaluación (Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020). Ambos trabajos coinciden, eso sí, en la importancia de incidir en una mejora de la formación académica inicial y permanente del profesorado en ciencias sociales con especial énfasis en la innovación metodológica.

Una de estas innovaciones puede ser la inclusión de fuentes objetuales en las prácticas de aula en distintos niveles educativos, es decir, desde educación infantil a formación universitaria, pasando por la educación primaria y la secundaria. La capacidad de los objetos como recurso educativo en diversos ámbitos del desarrollo evolutivo e intelectual está contemplada en teorías como la pragmática del objeto (Rengifo-Herrera y Melo-Rodrigues, 2020; Rodríguez y de los Reyes, 2021), la didáctica del objeto u *object-based learning* (Dávila y Naya, 2023; Durbin *et al.*, 1990; Paris, 2002; Santacana y Llonch-Molina, 2012, 2022), el método objetivo (Bettini, 1901; Pizzigoni, 2022a, 2022b) o la *object-based inquiry* (Edmonds Alvarado y Herr, 2003), entre otras; si bien tiene un peso específico concreto en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS, especialmente de la historia, dada la característica de los objetos como fuentes materiales de información.

Así, para la enseñanza-aprendizaje de la historia, los objetos del pasado (o, en su defecto, sus réplicas) cobran un protagonismo especial como testigos de otra época y otras sociedades, por lo que emplearlos en las aulas facilita conectar con la historia de manera más directa y vivencial, alejándose de una transmisión memorística y acrítica, en aras a desarrollar habilidades de pensamiento histórico y competencial simulando el trabajo de los historiadores y sus métodos y fomentando en el alumnado la construcción de explicaciones y narrativas históricas derivadas de la observación directa y el estudio crítico de las fuentes (Llonch-Molina, 2017; Llonch-Molina y Parisi-Moreno, 2016; Mattozzi, 1998; Prats y Santacana, 2011a; 2011c; Seixas y Peck, 2004; Seixas y Morton, 2013; Santisteban *et al.*, 2010; Santisteban, 2017).

En el caso de la prehistoria y la arqueología, disciplinas cuyo conocimiento nos ha llegado fundamentalmente a través de las fuentes materiales, ya que no existen otro tipo de fuentes, como las escritas, que han sido preponderantes a la hora de reconstruir otros períodos históricos más recientes, la didáctica del objeto presenta múltiples ejemplos de aplicación en diferentes niveles educativos, así como en contextos de educación no formal (Arias *et al.*, 2016; Bardavio y González, 2003; Cava y Arias, 2021; Egea *et al.*, 2018; García, 1994; Tapia y Arias, 2021).

La finalidad de este documento es presentar una experiencia de innovación educativa en enseñanza-aprendizaje de la historia, en concreto de la prehistoria, basada en la didáctica del objeto y la introducción del pensamiento histórico a través de la aplicación de los métodos de análisis histórico en una asignatura optativa de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La experiencia ha sido llevada a cabo durante dos cursos (2022-2023 y 2023-2024) en el Colegio Episcopal de Lleida y ha generado una serie de objetos que engrosan la colección del museo escolar del centro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Alfabetización histórica y pensamiento histórico, más allá de la memorización

En los últimos decenios se ha promovido una enseñanza-aprendizaje de la historia enfocada no tanto en reproducir métodos transmisivos basados en la memorización de fechas, nombres y datos, y la reproducción de contenidos de manera acrítica, sino en intentar desarrollar modelos educativos centrados en la adquisición de competencias vinculadas al pensamiento histórico (Saíz y Fuster, 2014). Dicho de otro modo, en la línea de las últimas leyes y tendencias educativas, la didáctica de la historia vira hacia un aprendizaje más competencial que permita el desarrollo de habilidades mentales que aporten a los futuros ciudadanos herramientas de pensamiento crítico a la vez que los habiliten para interpretar el pasado y ponerlo en relación con el presente. Santisteban (2010), ya lo postulaba así:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (p. 35)

Desde este enfoque, se considera que capacitar al alumnado en el desarrollo de destrezas de pensamiento histórico es favorecer a su alfabetización histórica, entendida esta, según Saíz (2013), como «educación histórica para comprender y explicar la realidad social de forma racional acudiendo a la temporalidad» (p. 44). De esta manera, el autor refuerza la idea ya apuntada por Domínguez (2013) de buscar para la historia unas competencias asimilables a las competencias científicas de las ciencias experimentales o de las matemáticas, formuladas ya en las pruebas PISA, y que han tenido su traslación en los nuevos currículos, con las competencias específicas del área de conocimiento del medio natural, social y cultural o de la materia de «Ciencias Sociales: Geografía e Historia» de la ESO, en la educación básica.

Así, pues, la alfabetización histórica es vista por algunos autores, como Ramona y Supriatna (2021), como una de las muchas vertientes y modalidades que presenta la alfabetización como habilidad que deben poseer todos los estudiantes para prosperar como ciudadanos del siglo XXI. Para estas autoras, «historical literacy not only equips learners with knowledge of the facts of the past, but is also taught a set of skills in reading, writing, and providing arguments about historical evidence» (Ramona y Supriatna, 2021, p. 225). En una línea similar, Wilson *et al.* (2023) identifican dos vertientes principales de la alfabetización histórica: el conocimiento del contenido histórico, por un lado, y los conocimientos y habilidades epistemológicas históricas, por otro. El primero hace referencia a la adquisición de conocimiento del contenido histórico y se denomina pensamiento concreto o de orden inferior, puesto que implica reconocer, recordar, determinar significados, clasificar y resumir; suele demostrarse a través de descripciones, narraciones y el recuento de hechos o el recuerdo en respuestas a preguntas de comprensión, y la obtención de dicho conocimiento suele limitarse a la memorización, el uso de vocabulario histórico, la secuenciación de acontecimientos y periodos o la identificación de sus rasgos característicos. En cambio, los conocimientos y habilidades epistemológicas históricas van más allá, y se les denomina pensamiento abstracto o de orden superior, porque se asocian con operaciones más complejas como aplicar, analizar, evaluar o crear, y, según Wilson *et al.* (2023), los investigadores se refieren a trabajos como búsqueda de información, fundamentación, corroboración, perspectiva, contextualización y refutación. Estos autores los dividen en dos categorías: deconstrucción del material fuente y reconstrucción de una narrativa o argumento histórico.

La obtención de estos conocimientos y habilidades epistemológicos históricos son los que se asocian con las competencias vinculadas al pensamiento histórico, entendido, según Seixas y Morton (2013) como «the creative process that historians go through to interpret the evidence of the past and generate the stories of history» (p. 2). Así, se trata de procedimientos y aprendizajes de segundo orden cuya obtención no es intuitiva ni natural, puesto que es producto de un proceso formativo gradual (Sáiz y Fuster, 2014) que debe «dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, que le permita abordar el estudio de la historia como un conocimiento problematizador del pasado a partir de su nexos con el presente y futuro» (Álvarez, 2020, p. 444-445).

Arias y Egea (2022, p. 116) recogen en un cuadro resumen las siete habilidades de pensamiento histórico que autores como Seixas (1996), Seixas y Peck (2004) y Seixas (2006) reconocen: pruebas y método del historiador, cambio y continuidad, causa y consecuencia, relevancia histórica, perspectiva histórica, dimensión ética/moral y agencia histórica; mientras que otros autores contemplan solo algunas de ellas.

2.2. Aprendizaje competencial a través de analizar fuentes y practicar los métodos de la disciplina histórica

En la línea de Domínguez (2013), mencionada en el apartado anterior, Seixas y Morton (2013) se preguntaban por qué motivo las metas del aprendizaje de la historia no eran tan altas como las de la didáctica de las ciencias, que consiste en aprender el método científico a través de experimentos que permiten comprender la fundamentación de las afirmaciones científicas, o las de la didáctica de las matemáticas, en donde los estudiantes aprenden a resolver problemas que se van volviendo complejos a lo largo de la escolarización. Por ello, consideran que una de las habilidades del pensamiento histórico que debe desarrollar el alumnado está vinculada a comprender el trabajo de historiadores e historiadoras a través de aprender sus métodos de trabajo (Gómez *et al.*, 2014), fundamentalmente el hipotético-deductivo y el inductivo (Chávez, 2021), que Prats y Santacana (2011b) consideran que favorecen, en última instancia, al desarrollo del aprendizaje por descubrimiento. Para algunos autores, estos métodos son los que definen el pensamiento histórico, ya que es concebido «como un conjunto de procedimientos metodológicos que competen específicamente al ámbito de la historia» (Éthier *et al.*, 2010, p. 9). Para poder practicar estos métodos, es imprescindible trabajar con lo que Seixas y Morton (2013) denominan las evidencias de la historia, es decir, las pruebas, testimonios, huellas del pasado, en definitiva, las fuentes primarias de la historia. De hecho, para estos autores, como hemos dicho, la interpretación de las fuentes del pasado es la clave del pensamiento histórico, ya que su estudio y análisis crítico y contrastado es el punto de partida del proceso de los historiadores para llegar a generar sus propias narrativas históricas. En palabras de Wilson *et al.* (2023, p. 2), la «deconstruction of source material» debe llevar, en última instancia, a la «reconstruction of historical narrative or argument». Desde la didáctica de la historia, este es el proceso que se propone que aprenda el alumnado.

Precisamente, el aprendizaje de la interpretación histórica basado en la lectura y tratamiento de fuentes históricas es una de las cuatro tipologías de conceptos que Santisteban *et al.* (2010) consideran relacionados con las competencias del pensamiento histórico. Para Santisteban (2010), si bien no se debe negar la complejidad del uso de fuentes primarias en la enseñanza de la historia, su valor educativo es tan elevado que son numerosas las razones que respaldan introducir en las aulas trabajos de descodificación e interpretación de dichas fuentes. Entre las ventajas que señala, y que comparte con Santisteban *et al.* (2010), se hallan las de generar un conocimiento histórico percibido como discutible; introducir el elemento cotidiano y social; facilitar la motivación del alumnado; facilitar que el alumnado entre dentro del contenido problemático de la disciplina; «poner en cuestión el propio concepto de interpretación histórica enfrentando

las fuentes al libro de texto» (Santisteban, 2010, p. 50); establecer contacto directo entre el alumnado y el pasado; favorecer la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia, y permitir la formación en competencias históricas, entre otras. A estos beneficios de trabajar la interpretación a través de fuentes históricas en el aula, Domínguez (2015) añade el de favorecer la adquisición de la alfabetización informacional, ya que son de utilidad para familiarizar al alumnado con el manejo de la información, de manera que se involucran «habilidades como: obtener información explícita, obtener información por inferencia, integrar, interpretar, sintetizar, escribir y argumentar» (Palacios-Mena *et al.*, 2020, p. 6). Asimismo, el trabajo con evidencias históricas permite desarrollar, según Álvarez (2020, 2023) conceptos o aprendizajes de segundo orden del pensamiento histórico.

En última instancia, trabajar con fuentes y con los métodos de historiadores e historiadoras, permite dar respuesta a la pregunta «How do we know what we know about the past?» (Seixas y Morton, 2013, p. 2); es decir, invita al alumnado no solo a preguntarse sobre qué sabemos del pasado, algo que se puede traducir en contenidos transmitidos con una metodología tradicional de base memorística y acrítica, sino que va más allá e implica preguntar sobre cómo se llega a dicho conocimiento, lo que conlleva conocer las fuentes que aportan información sobre el pasado, sus tipologías y características, sus métodos de análisis, los procedimientos para ponerlas en duda y contrastarlas de manera crítica, etc. Para Prieto *et al.* (2013), intentar responder a esta pregunta va de la mano de la reflexión de la conexión entre presente y pasado:

sobre todo desde la perspectiva de las ciencias sociales, hay que insistir y profundizar en que el presente es producto de las decisiones y acciones que se tomaron en el pasado y que, por lo tanto, hay que enseñar a pensar históricamente y a reflexionar sobre cómo se construye y se reconstruye el pasado desde la perspectiva del historiador (Tribó, 2005). En este punto, la aproximación a las distintas fuentes tanto históricas, primarias y secundarias, como literarias o periodísticas desempeñan un papel primordial, en tanto en cuanto ayudan a los alumnos a saber cómo actúa el historiador cuando intenta profundizar y explicar el pasado (Haydn, Arthur y Hunt, 1997). (p. 2)

Además, conviene tener en cuenta que el trabajo con fuentes y métodos permite hacer conexiones con los otros conceptos y competencias relacionadas con el pensamiento histórico; así, por ejemplo, como indican Gómez *et al.* (2014), «su buen uso implica también la aplicación de una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial» (p. 18).

Para poder simular la labor del historiador a través de la interpretación de fuentes, autores como Mattozzi (2003) reclaman la importancia del trabajo de laboratorio en ciencias sociales, y otros, como Santacana (2005) y Prats y Santacana (2011a), van más allá, reivindicando la necesidad de un espacio de laboratorio de historia o de ciencias sociales en los centros educativos, cuya existencia debería ser tan incontestable como el de ciencias experimentales o las aulas de tecnología. Asimismo, diversos autores apuntan a que una de las metodologías ideales es plantear el trabajo con fuentes a partir de problemas históricos (Santisteban, 2009), como un reto, con la finalidad de resolver un problema y no aportando de entrada la respuesta, a modo de aprendizaje por descubrimiento (Prats y Santacana, 2011b), como un trabajo de investigación (Tribó, 2005). Prieto *et al.* (2013), indican, además, el formato ideal de la intervención en forma de investigación y el papel que debería adoptar el profesorado:

La intervención en el aula con fuentes primarias, que quiera ir más allá de una propuesta simple, debe plantear un problema y facilitar a los estudiantes las fuentes y lecturas para que ellos intenten resolverlo. Para organizarlo es necesario planificar

una unidad didáctica entera, ya que afecta a la dinámica del aula y las incidencias didácticas son múltiples. El profesor ha de actuar como un tutor de investigación, orientando a los alumnos, que además pueden trabajar en grupo. (p. 5)

En definitiva, si «el pensamiento histórico es un proceso articulado por operaciones propias de la historia y cuyo objetivo es responder a un problema específico a través de la interpretación de las fuentes» (Duquette, 2011, a través de Chávez, 2021), la enseñanza-aprendizaje de la historia debería presentar un modelo de aprendizaje competencial que fomente el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1966). Se trata de un modelo que encaja a la perfección con el nuevo marco curricular, ya que la unidad didáctica toma forma natural de situación de aprendizaje (Departament d'Educació, 2024, primer párrafo), con una contextualización en forma de problema histórico que conecte presente y pasado, con actividades de interpretación de fuentes y de aplicación del método histórico, y con el reto final de resolver el problema planteado tras un proceso de investigación histórica que genera una explicación histórica no dada por el profesor o el libro de texto, sino generada por el propio alumnado tras un proceso competencial.

2.3. El museo escolar, una institución para albergar objetos y fuentes históricas

Implementar el trabajo con fuentes de manera sistemática en las aulas de ciencias sociales implica la necesidad de disponer de ellas de manera permanente. Así como trabajar con recursos digitales ha supuesto la incorporación en las aulas de dispositivos como ordenadores o tabletas, o el papel tradicional que han tenido los libros para desarrollar la competencia informacional o la lectoescritura supusieron en su momento la incorporación de bibliotecas escolares en los centros educativos, la incorporación de museos escolares que alberguen los objetos de uso educativo debería ser una premisa en todos los centros (Parisi-Moreno *et al.*, 2021).

Estos museos escolares, que tuvieron cierta presencia en algunos centros de diversos países desde mediados del siglo XIX hasta aproximadamente la década de 1960-1970 con un papel de didáctica activa importante, pasaron a convertirse o bien en museos fosilizados con un papel secundario o bien en instituciones independientes del espacio escolar, perdiendo así su carácter originario (Pizzigoni, 2022a). En el caso español, por poner un ejemplo, Álvarez *et al.* (2017) distinguen tres tipologías de museos escolares según criterios de gobernanza y ubicación: 1) museos educativos administrados por gobiernos autónomos regionales; 2) museos educativos administrados por universidades, y 3) museos en edificios escolares y museos etnográficos. Ello significa que solo parte de la tercera categoría implica la existencia de algunos de estos museos dentro del centro escolar. En todos estos casos, apuntan los autores, el acervo de estos museos escolares son documentos, objetos, material científico y otro tipo de material relacionado con la escuela, la educación o la infancia. Según los autores,

this category does not include school museums that have certain types of collections —flora, fauna and minerals, models for anatomy and natural history lessons, etc.— that are intended for use as teaching resources for experimentation. These museums usually acquire their material through contributions made by students themselves, teachers, and various purchases. These dynamic museums exist in some schools where teachers practice active pedagogy. Many of these museums are not registered in the Ministry of Culture directory, yet they exist, fulfilling similar functions and incorporating other types of objects created by their own students. (Álvarez *et al.*, 2017, p. 842)

Precisamente, metodologías de didáctica de la historia basadas en el desarrollo del pensamiento histórico con fuentes primarias permitirían resucitar o resurgir este tipo de museos en la línea de lo propuesto por Llonch *et al.* (2020) o Parisi-Moreno *et al.* (2021), incluyendo objetos aportados y creados por profesores y estudiantes que no necesariamente tienen que ver solo con la historia de la escuela, la educación o la infancia, sino que abarcan muchos otros ámbitos de conocimiento tanto del presente como del pasado.

3. SIMULACRO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA: ÖTZI COMO PUNTO DE PARTIDA DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE A PARTIR DE UN PROBLEMA HISTÓRICO REAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1. Contextualización

La experiencia de innovación educativa está vinculada a la enseñanza-aprendizaje de la prehistoria en una asignatura optativa sobre Arqueología experimental de 1.º de ESO, en un centro escolar concertado de la ciudad de Lleida. La experiencia consta de tres sesiones de una hora cada una (dos de ellas seguidas), haciendo un global de tres horas (imagen 1). Se ha desarrollado en dos cursos escolares (2022-2023 y 2023-2024) y ha involucrado a un total de 33 estudiantes. Como se ha dicho, se trata de una asignatura optativa anual que sirve para poder reforzar conocimientos y competencias adquiridas en la asignatura obligatoria de Geografía e Historia, que durante el primer trimestre de primer curso de ESO se centra en la prehistoria. La propuesta educativa sobre un caso de investigación de la prehistoria se realiza justo después de haber trabajado el temario en la asignatura obligatoria, porque es importante que el alumnado tenga unos conocimientos previos, una especie de marco teórico, que les permite poder generar inducciones e hipótesis elaboradas. Sin estos conocimientos, la actividad perdería sentido y debería estar mucho más dirigida y explicada por el profesor. En cambio, el rol del profesor es de tutor de la investigación, en palabras de Prieto *et al.* (2013). De este modo, la propuesta permite movilizar conocimientos y competencias adquiridos, mejorarlos y afianzarlos.

Al tratarse de una asignatura optativa, la ratio es prácticamente la mitad de la habitual en las aulas de secundaria, por lo que dinamizar un aula con 15-17 estudiantes tiene muchas ventajas a nivel metodológico. Asimismo, permite utilizar un taller específico para desarrollar proyectos de Arqueología experimental, si bien el espacio donde se lleva a cabo la intervención que presentamos es el laboratorio de biología del centro. La elección de dicho espacio se debe a 1) la naturaleza del caso a investigar; 2) la voluntad de crear una expectación y ambientación especiales, y 3) la intención de evidenciar y explicitar la transversalidad disciplinaria del estudio de la historia y, en este caso concreto, de la prehistoria.

Imagen 1. Programación de la propuesta educativa

1ª SESSIÓ (2 Hores)		
Temps	Objectiu/s	Activitat/s
15 m	<ul style="list-style-type: none"> • Introduir l'alumnat a l'activitat. • Presentació de la mòmia. • Treball en equip. 	<ul style="list-style-type: none"> • S'ensenya la mòmia i es reparteix la fitxa forense (una per grup). Es dona instruccions de que cal completar el màxim d'apartats possibles i s'ensenyen les radiografies. • No es donen dades de qui és ni on es va trobar. No veuen els objectes. S'examina el cadàver • Sorgeixen les primeres hipòtesis.
10 m	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulació d'hipòtesis 	<ul style="list-style-type: none"> • S'informa que es va trobar en una glacera als Alps. • Es reformulen les hipòtesis.
10 m	<ul style="list-style-type: none"> • Analitzar objectes • Apropar l'alumne a la feina de l'arqueòleg 	<ul style="list-style-type: none"> • Es presenten els objectes. • Es reparteix una fitxa d'arqueologia a cada membre del grup. Cal repartir-se la feina ja que hi ha 17 objectes. Almenys cada alumne haurà de fer dues fitxes.
40 m	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi dels objectes • Reformulació d'hipòtesi 	<ul style="list-style-type: none"> • En aquesta fase, el professor intervé el menys possible. • Només es contesten les preguntes necessàries en funció dels coneixements i del nivell de l'alumnat.
15m	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulació d'hipòtesis del grup 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grup posa en comú la informació. • Es reformulen les hipòtesis inicials a nivell de grup.
30m	<ul style="list-style-type: none"> • Posada en comú de les hipòtesis. • Extreure conclusions 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grup comparteix les hipòtesis a les que han arribat i a través de quines induccions hi ha arribat. • El professor explica les conclusions a les que van arribar els científics i com ho van fer. Sovint coincidirà amb les de l'alumnat.
2ª SESSIÓ (1 Hora)		
60m	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar la manera de treballar dels científics amb la dels alumnes. • Ampliar coneixements d'Ötzi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionat del documental. • Reflexió final.

Fuente: autores.

3.2. El problema de estudio

El problema histórico del que se parte es el caso del hallazgo de «Ötzi», una momia natural encontrada en un glaciar de los Alpes, de forma casual, en 1991, por unos alpinistas. Actualmente se puede visitar en el Museo Archeologico dell'Alto Adige, en Bolzano (Italia), un museo que ha dedicado imperiosos esfuerzos en presentar y conservar la momia, así como los objetos hallados junto a ella, reproducciones de estos y del aspecto del propio Ötzi en vida (imagen 2). Una característica interesante es que la exposición permanente sobre Ötzi hace hincapié en mostrar los pasos dados para llegar al vasto e interesante conocimiento sobre la momia, su historia y su contexto partiendo de la idea de presentar las preguntas e incógnitas de los investigadores y sus hipótesis para mostrar el método y estudios realizados para llegar a las respuestas y conclusiones (siempre provisionales y en constante revisión). En la línea de Seixas y Morton (2013), se parte de preguntas e hipótesis científicas y se muestra de manera exhaustiva las posibles respuestas a la pregunta ¿Cómo sabemos lo que sabemos de Ötzi? La página web del museo (<https://www.iceman.it/>) presenta una sección específica muy útil, *Ötzi*, donde se puede consultar información actualizada sobre la momia, su hallazgo, su cuerpo (la momia, su estado de salud, sus tatuajes y su muerte), su indumentaria, su equipación, quién era, la Edad del Cobre y una sección de base de datos específica sobre Ötzi, que concentra información sobre los numerosos estudios realizados.

Imagen 2. Hipótesis reconstructiva del aspecto de Ötzi



Fuente: autores.

En un primer momento se pensó que la momia correspondía a un soldado de la Primera Guerra Mundial y esto comportó que la extracción del cuerpo no fuera todo la esmerada que debía ser, dañando el hallazgo (Kate & Vin, 2023). Tras diversos análisis en los que no nos podemos explayar, se calcula que el hombre vivió hacia el 3255 a.C. (Calcolítico, Edad del Cobre) y que murió en torno a los 45 años (Museo Archeologico dell'Alto Adige, s.f.). A los diez años de encontrar el cadáver se descubrió que tenía una punta de flecha clavada en el hombro izquierdo y que fue la probable causa de la muerte (Oeggl *et al.*, 2007). También fue entonces cuando se localizó el estómago, que se había desplazado por la presión del hielo, y se pudo realizar un análisis de la última comida: cabra salvaje y una especie de papillas, ingerida sólo unas horas antes (Maixner *et al.*, 2018). Las analíticas de ADN también aportaron información sobre los últimos días de Ötzi y permitieron identificar sangre de varias personas en las flechas, en la capa y en el cuchillo, lo que confirmaría la hipótesis que se vio involucrado en algún tipo de pelea y que probablemente se vio forzado a subir a 3.200 metros para huir de sus enemigos. Las analíticas del polen hallado en el cuerpo permitieron documentar las subidas y bajadas en el valle los días anteriores a su muerte (Oeggl *et al.*, 2007). Asimismo, el material encontrado con la momia ha sido importantísimo para entender la vida del hombre en la Edad de los Metales (Acs *et al.*, 2005). Los restos se encontraron separados del cuerpo, ya que se cree que el espacio en el que se encontró Ötzi se descongeló varias veces y los materiales estuvieron flotando en la cavidad. El viento y el paso del tiempo dañaron gran parte de ellos (Kutschera y Rom, 2000).

Todo ello dota a esta momia de gran relevancia histórica, puesto que ha servido para cuestionarse y reformular algunas hipótesis y suposiciones sobre el Calcolítico europeo, así como de relevancia científica, como por el hecho de ser la evidencia más antigua hallada hasta el momento de enfermedad de Lyme (Museo Archeologico dell'Alto Adige, s.f., Lo stato di salute).

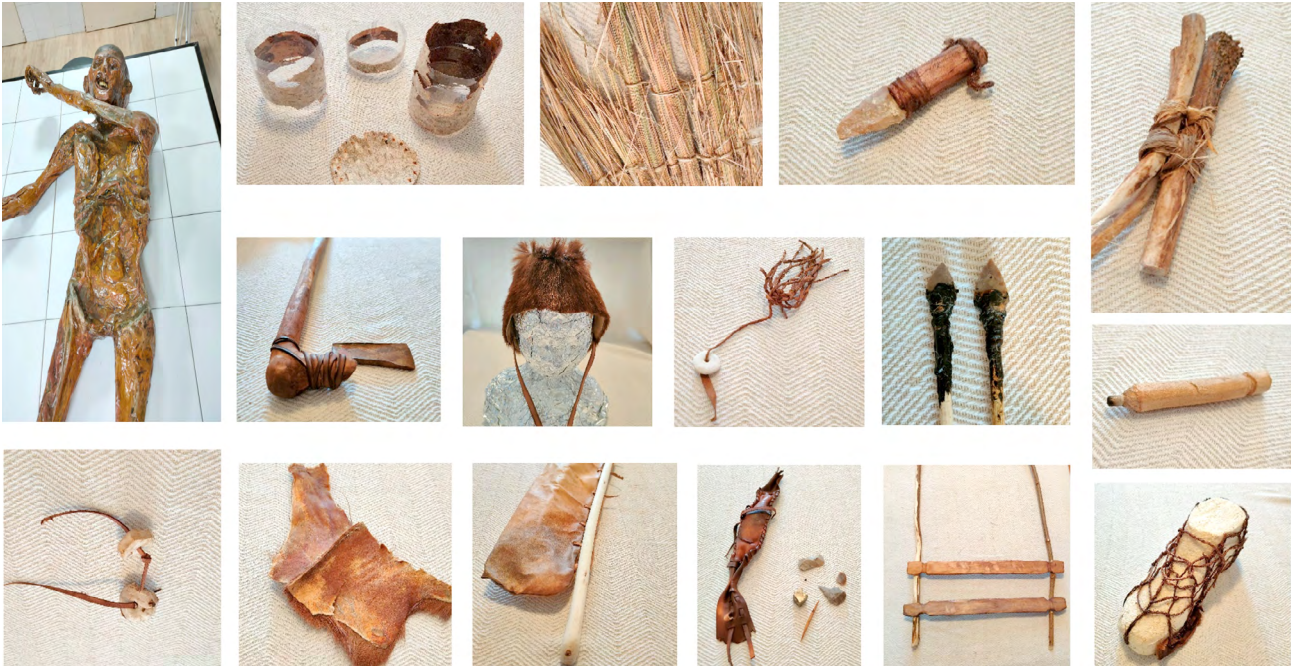
Es pues, importante, como se ha dicho, que, para extraer el máximo provecho educativo de la propuesta, el alumnado conozca las etapas de la prehistoria y sus principales características. Será fundamental que sepan que la Edad de los Metales se caracteriza por la aparición de artesanos especializados y, dado que ellos no producen alimentos, estos los consiguen a través del intercambio. Por tanto, es un periodo en el que aparece el comercio; con él, las clases sociales, y, con ellas, la guerra. Esta época se divide en tres grandes períodos: la Edad del Cobre, la Edad del Bronce y la Edad del Hierro. Esta parte es muy importante, ya que permite acompañar de un marco teórico nuestras inducciones e hipótesis. En este momento, el alumnado tiene la capacidad de situar a Ötzi en la Edad del Cobre (5000-300 a.C.) y saber las características básicas de este período.

3.3. La importancia de los objetos de Ötzi: su recreación con fines didácticos

Además de la información que aporta la momia en sí, como fuente primaria de tipo biológico (con connotaciones culturales, como sus tatuajes o el tipo de alimentación que llevaba), el impacto del hallazgo recae, también, en la gran cantidad de objetos que se han encontrado a su alrededor.

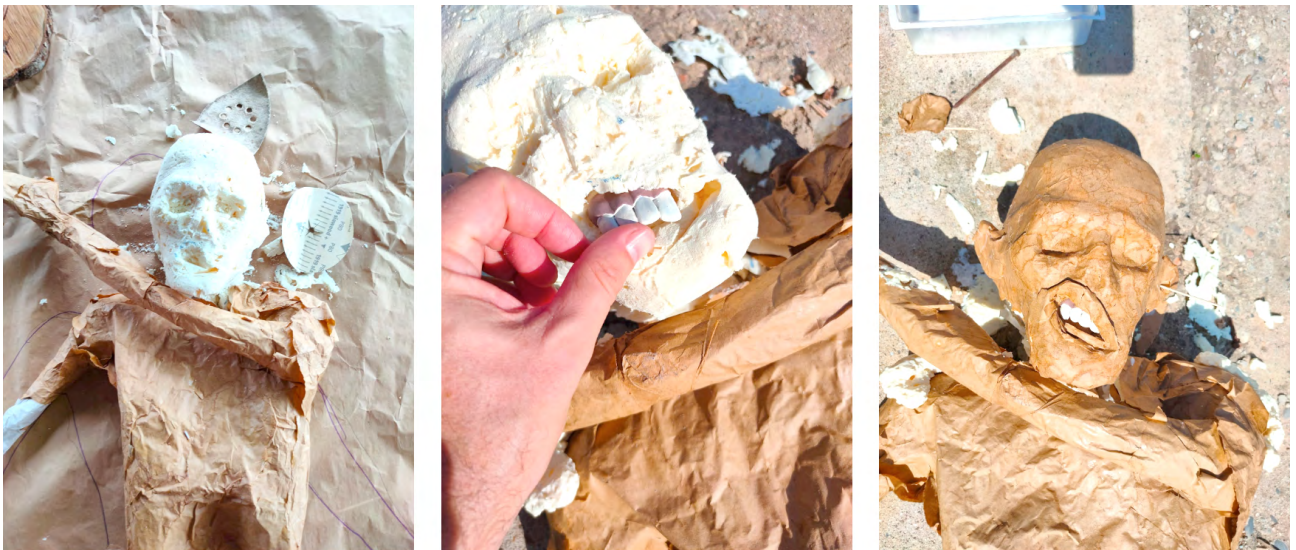
Para poder llevar a cabo la propuesta didáctica, el profesorado reprodujo tanto la momia como algunos de los objetos que la acompañaban (imagen 3). La momia está elaborada con papel y pegamento de acetato de polivinilo (pegamento blanco), aplicados sobre un esqueleto de alambre (imagen 4). Las medidas corresponden a las de la momia real y ha sido texturizada con barniz brillante imitando el aspecto de la real, que se conserva congelada. Esta técnica de fabricación hace que pese poco y sea fácil de transportar. La momia original presenta algunas alteraciones importantes que han sido reproducidas con fidelidad para permitir al alumnado realizar sus propias inducciones.

Imagen 3. Reproducción de la momia y algunos de sus objetos



Fuente: autores.

Imagen 4. Proceso de creación del rostro de la momia



Fuente: autores.

En cuanto a las reproducciones de los objetos que forman parte de la actividad se han realizado en su mayor parte con materiales originales y siguiendo las mismas técnicas prehistóricas. En algunos casos, la dificultad de conseguir el material ha hecho que haya sido sustituido por materiales muy similares. Es el caso de la gorra, donde la piel de oso ha sido sustituida por piel de cabra. Lo mismo ocurre con el fragmento de piel de la suela de los zapatos, que también debería ser de oso y es de cabra. El carcaj

parece ser de piel de corzo, aunque en algunas bibliografías aparece como piel de venado, quizás debido a una mala traducción. En nuestro caso, hemos utilizado pergamino de cabra, ya que, una vez desprovista la piel de pelo, es prácticamente indistinguible de la piel de corzo (pertenecen a la misma familia). Cabe decir que el original conservaba el pelo pero que éste fue cayendo debido a las inclemencias del tiempo y del envejecimiento. La **capa o estera vegetal** está realizada con plantas del género festuca, aunque parece que la planta principal utilizada era el *Branchypodium pinatum*, que es de la misma familia. En otra bibliografía aparece la Hierba de pantano o *carex* como material principal de confección. En nuestro caso, al no encontrar estos vegetales, empleamos gramíneas.

Otros objetos reconstruidos son el arco, las flechas y las puntas de sílex, el hacha con hoja de cobre, el cinturón con su contenido (un raspador y una pieza de sílex, un punzón de hueso, restos de hongo de yesca y de pirita), fragmentos del vestido, el calzado, el retocador, el posible amuleto, la mochila, recipientes de abedul, haz con fragmentos de cuernos de ciervo, hongos de abedul, y cuchillo de punta de sílex con empuñadura de fresno.

El criterio que se ha elegido para reproducir los objetos ha sido reproducirlos en el estado de conservación en el que fueron hallados. Por este motivo, han sido sometidos a procesos de envejecimiento artificiales y manipulados y rotos de forma similar a cómo fueron hallados los objetos originales. De esta forma, el alumnado se encuentra en la misma situación en la que se encontraron los primeros científicos que estudiaron el cuerpo y pueden extraer sus propias conclusiones. Si los objetos estuvieran reconstruidos, ya habrían pasado por la criba del criterio del investigador y sus hipótesis se reducirían y estarían mucho más condicionadas. El objetivo, por tanto, es que el alumnado se encuentre cara a cara con Ötzi y sus pertenencias de la manera más realista posible, trabajando como si se tratara de fuentes primarias reales.

3.4. Objetivos de la propuesta

Ante el exceso de pantallas a que son sometidos los niños y jóvenes de hoy en día y la hiperestimulación tecnológica, es necesario encontrar otros recursos para motivarlos. En las asignaturas de ciencias sociales del centro, sin demonizar los recursos digitales, se priorizan estrategias y recursos educativos activos que implican interacción entre alumnado y el soporte de diversos materiales no digitales. Con esta finalidad, se realizan, siempre que es posible talleres y situaciones de aprendizaje como la que se aquí se presenta.

Con esta propuesta, se pretende trabajar el pensamiento histórico del alumnado de 1.º de la ESO para que generen su propio conocimiento sobre un problema histórico a través del análisis de fuentes y de aprender los métodos hipotético-deductivo e inductivo mediante una experiencia lo más real posible. Es necesario enseñar al alumnado a hacerse preguntas y a pensar posibles explicaciones razonables y formular posibles hipótesis ante una duda o un problema, así como saber gestionar la información y los conocimientos adquiridos en el aula para acabar resolviendo, en la medida de lo posible, unas conclusiones provisionales. La actividad está planteada como un juego, donde siguiendo las pistas es necesario identificar un cadáver y descubrir la causa de la muerte.

El *objetivo principal* de la propuesta es aprender a través de las inducciones y del método hipotético-deductivo a partir de una experiencia lo más real posible, priorizando la manipulación, observación y análisis de objetos y otras fuentes (como radiografías hechas a la momia) frente a la virtualidad.

Un *segundo objetivo* sería el de empoderar al alumnado y poner en práctica todas las competencias y saberes aprendidos en el aula.

El *tercer objetivo* persigue ampliar los conocimientos sobre el tema de la prehistoria.

El *cuarto objetivo* es conocer el caso de Ötzi y los métodos de trabajo de la arqueología.

El *quinto*, y no menos importante, sería disfrutar mientras aprendemos historia.

Cabe mencionar que la propuesta, además de ir acompañada de todos los objetos y materiales necesarios, incluye también una exhaustiva guía para el profesorado que aporta información relevante sobre el caso de estudio, las reproducciones, los objetivos educativos, el ámbito de aplicación, el desarrollo de la propuesta (pautando todos los pasos a seguir), las hipótesis existentes sobre la momia (su sexo, la herida en la espalda, la herida de la mano, los tatuajes, las consecuencias de la congelación) y cada uno de los objetos, así como las conclusiones finales a las que se debería llegar, junto con un apartado final en que se recogen los principales libros y artículos sobre el caso de estudio.

3.5. Desarrollo de la propuesta

La actividad se plantea como un juego de rol donde el alumnado asume el papel del científico. Cuanto más realista, más interesante y motivador resulta. La actividad debe ser presentada en un espacio amplio, donde poder trabajar y presentar los objetos de forma conjunta. Si ubicamos la momia en el laboratorio de la escuela, estaremos reivindicando de forma indirecta la historia como una disciplina científica. Con el fin de adaptarnos lo máximo posible a la realidad, se puede vestir al alumnado con bata y mascarilla. El profesor, a su vez, va vestido con bata de quirófano, guantes de látex y mascarilla. La propuesta educativa va acompañada de todos los objetos y materiales necesarios, además de una exhaustiva guía para el profesor, que pauta todos los pasos a seguir.

Imagen 5. Alumnos y alumnas investigando la momia y las pruebas forenses sobre una mesa del laboratorio escolar

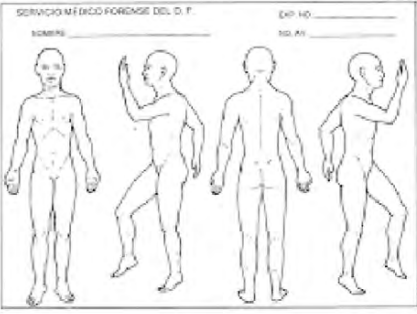


Fuente: autores.

La momia se sitúa sobre un lecho de papel de aluminio, imitando las imágenes que posteriormente verán en el documental (sesión 3). En un primer momento sólo se expone la momia y las radiografías (imagen 5). Se reparte la ficha forense (imagen 6) para forzarles a hacer hipótesis sobre la causa de la muerte y sobre la identidad, edad y época del cadáver sin necesidad de que el profesor formule las preguntas. Las hipótesis pueden ponerse en común, pero no se corrigen. Algunas de las preguntas a las que habrá que dar respuesta y poner en común son:

1. ¿Quién era? ¿A qué se dedicaba?
2. ¿En qué época vivió?
3. ¿Cuándo murió? (época del año)
4. ¿Por qué iba desnudo?
5. ¿Era calvo?
6. ¿Era un hombre o una mujer?
7. ¿Qué hacía en aquellas altitudes? (hay que explicar dónde se encontró)
8. ¿Cómo murió? ¿Qué le sucedió?
9. ¿Por qué los objetos se encontraron esparcidos a varios metros del cuerpo?
10. ¿Qué podemos deducir de la vida en la prehistoria a partir de estos hallazgos?

Imagen 6. Ficha forense

Examen forense			Nº Identificació
Examen organolèptic	Estat de conservació		
	Sexe	Localització ferides i marques.	Posició del cos
	Alçada		
	Pes		
	Edat		
	Color cabell		
	Color ulls		
	Marques		
	Contusions		
	Ferides		
Proves diagnòstiques	Radiografia		
Localització del cos			
Causa de la mort			

Fuente: autores.

El trabajo de grupo es imprescindible para resolver el enigma. Las piezas se exponen embolsadas sobre la mesa y se presentan después de haber realizado la parte de análisis de la momia con la ficha forense. Cada bolsa contiene un número que se utilizará como número de registro. Algunos objetos son difíciles

de identificar, incluso definir, y el número de registro nos ayuda a organizarnos. Se reparten las fichas de arqueología (imagen 7). Cada grupo debe tener 17. No podrán contestar todos los apartados de la ficha, pero hay que hacerlo lo más esmerado posible. Cada estudiante deberá llenar entre dos y tres fichas. Es necesario realizar hipótesis sobre cada objeto y su función. A medida que van analizando los objetos, el conocimiento sobre la momia aumenta y las hipótesis iniciales se van modificando, variando y completando. Cada grupo debe tener un espacio dentro o fuera del aula para poder poner en común los hallazgos.

Imagen 7. Ficha para identificar y analizar objetos arqueológicos

FITXA OBJECTE ARQUEOLÒGIC					
Denominació				Nº Registre	
Procedència	Jaciment			Dibuix de l'objecte i mapping alteracions.	Localització en el jaciment
	País				
	Zona				
	Coordenades				
	Localització				
Examen organolèptic	Estat de conservació	DOLENT	REGULAR	BÒ	MOLT BÒ
	Color				
	Dimensions				
	Pes				
	Consistència				
	Textura				
	Color				
	Alteracions/Pèrdues				
	Descripció				
	Tècnica				
	Materials	Orgànics			
Inorgànics					
Proves diagnòstiques	pH		Altres		
Causes de degradació					
Us/ Funció					
Datació				Criteri de datació	
Recomanacions de conservació					
Observacions					

Fuente: autores.

Es importante que los grupos no se comuniquen para no contaminar las hipótesis de unos y otros con las opiniones de sus compañeros. Para ayudar a que esto sea así, se crea una competición o concurso. ¿Qué grupo será el primero en resolver el enigma? ¿Qué grupo descubre la época? ¿Qué grupo descubre la causa de la muerte? ¿Quién hace la mejor hipótesis (más cercana a la hipótesis actual de los investigadores) sobre quién era, qué hacía y cómo murió? A los ganadores, a los que resuelven antes las preguntas o presentan la mejor hipótesis se les recompensa con 0,25 puntos extra en la nota de la asignatura obligatoria por cada pregunta o por la hipótesis.

El profesor se mantiene al margen de la actividad del alumnado. Sólo participa para resolver las dudas que van surgiendo en cada grupo. El alumnado debe crear hipótesis de cada uno de los objetos, lo que va generando nuevas cuestiones. Éstas les permitirán resolver las preguntas planteadas desde el principio y descubrir el misterio de Ötzi. Las hipótesis irán variando a medida que aumenta el número de pruebas analizadas y se establecen relaciones entre ellas. De esta manera, simulando el trabajo científico y gamificándolo, el alumnado pone en práctica sin darse cuenta el método hipotético-deductivo. Finalmente, cada grupo pone en común sus deducciones y sus hipótesis. Con la ayuda del profesor, quien va añadiendo la información necesaria, se resuelve el enigma de Ötzi, ya que, conviene mencionar que hay algunas informaciones científicas a las que el alumnado no ha tenido acceso y que hacen referencia a los estudios forenses sobre la comida de su estómago, los parásitos y enfermedades bacterianas, los análisis de polen, las analíticas de ADN, el estudio de otras vísceras, etc.

Tras todo este proceso, que ocupa dos sesiones seguidas, un total de dos horas, la intervención didáctica finaliza con el visionado y comentario del documental: *Ötzi, el hombre de los hielos* (51 m) (Docutami, 2017) que acabará de resolver las dudas que puedan quedarles.

4. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

4.1. Metodología

Con la finalidad de complementar las observaciones e impresiones del profesorado respecto al desarrollo de la propuesta didáctica, se diseñó una hoja de evaluación y se repartió entre el alumnado para que valorasen la experiencia (imagen 8). La evaluación contiene cuatro preguntas. Una de respuesta cerrada tipo escala Likert en la que se evalúa la satisfacción, y tres más de respuesta abierta: una en que se pide explicar aquello que ha resultado más sorprendente, otra sobre percepción del propio aprendizaje y una tercera de tipo crítico en la que se solicita propuestas de mejora.

Del total de 33 alumnos participantes en el global de los dos cursos en que se ha llevado a cabo la experiencia didáctica, en el momento de la evaluación, realizada al inicio de la siguiente sesión tras la finalización de la intervención, solo respondieron 30, puesto que tres se ausentaron en esa sesión.

Imagen 8. Cuestionario de evaluación de la propuesta educativa

VALORACIÓ ACTIVITAT ÖTZI

L'activitat m'ha agradat...

- Molt
- Força
- Poc
- Gens

El que més m'ha sorprès ha estat... Explica-ho.

Creus que has après coses noves? Quines?

Aspectes a millorar. Què canviaries?

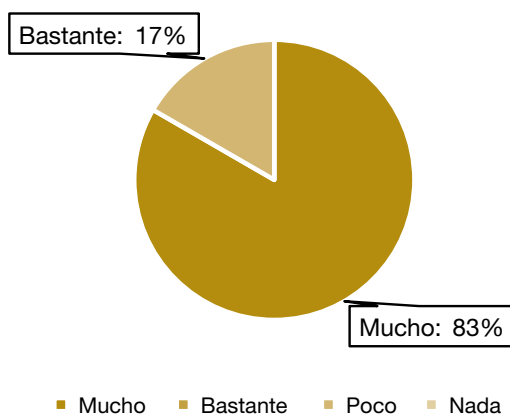
Fuente: autores.

4.2. Resultados y discusión

En cuanto a la primera pregunta, que pretendía conocer si la propuesta había sido del agrado del alumnado, de los 30 participantes, el 83% respondió «Mucho» y el 17% dijo que «Bastante», no habiendo ninguna respuesta para las zonas bajas de la escala de Likert (gráfico 1). Estos resultados ponen de manifiesto un nivel de satisfacción sumamente alto, que es corroborado por las observaciones hechas por el profesorado, y, además, por el dato que el alumnado de otros cursos pregunta por la experiencia, se interesa por ella y solicita poder tener acceso a la asignatura optativa; lo que genera un incremento de solicitudes de matrícula de la optativa de Arqueología experimental en 2.º de la ESO, a la que no se puede dar respuesta por el límite de plazas ya mencionado.

Gráfico 1. Resultados sobre la satisfacción del alumnado

La actividad me ha gustado...



Fuente: autores.

Este alto nivel de satisfacción se refleja también en la última pregunta abierta en que se les pide que indiquen aspectos de mejora o aquello que cambiarían. Algo más de la mitad del alumnado (53,3%), indica que no hay ningún aspecto a mejorar. Algunos lo rubrican con un simple «Nada», otros se extienden algo más: «Nada, no tengo nada que decir, todo estaba muy bien hecho»; «Yo creo que la actividad es muy interesante y curiosa. No creo que haya cosas a mejorar», o «No mejoraría nada, está todo muy bien preparado». Por sus opiniones valoran el esfuerzo hecho en la preparación, siendo algo que también resaltan en la pregunta sobre qué les ha sorprendido más. En las respuestas a esta pregunta, además, algunos estudiantes aprovechan para valorar al profesor, con comentarios del tipo «El profesor es el mejor explicándolo» o «El profesor es el mejor con diferencia».

El 46,7% del alumnado recomiendan alguna mejora, siendo la más repetida la de no tener que analizar y describir tantos objetos («Personalmente, no haría tantas descripciones de objetos, con uno o dos serviría»), que, sin duda, es la parte que requiere mayor dedicación de la propuesta. Algunos lo perciben como aburrido: «Lo de tener que poner información de los objetos, fue un poco aburrido». Hay quien rebajaría el nivel de exigencia de la actividad: «Que fuese más fácil, ya que el profesor nos hizo algunas preguntas y muchas personas no contestamos bien». Otros proponen mayor realismo: «Me gustaría que fuera más realista», aunque no especifican en qué sentido. Y un estudiante dice que «Cambiaría que se pudiese subir más nota que un 0,5», ya que es el máximo de puntuación extra que se podía adquirir en la competición.

En cuanto a la pregunta abierta sobre lo que les había sorprendido más, las respuestas fueron muy variadas y todas en sentido positivo. Las hay que remarcan el efecto sorpresa de entrar en clase y encontrarse al profesor vestido con bata de quirófano, guantes y mascarilla y la momia sobre una mesa alargada: «Que al llegar nos encontrásemos una momia» o «La momia (Ötzi). Fue una gran sorpresa entrar en clase y encontramos una momia encima de la mesa». Este efecto es algo que se persigue al diseñar la puesta en escena de la actividad, dotarla de espectacularidad y asociarla a referentes de ficción que puede tener el alumnado, además de buscar ese realismo de exponer la propuesta como un problema real a investigar, tal y como se indica en el primer objetivo (aprender a través de las inducciones y del método hipotético-deductivo a partir de una experiencia lo más real posible, priorizando la manipulación, observación y análisis de objetos y otras fuentes frente a la virtualidad).

Precisamente, otros resaltan el hecho que sea un caso histórico real: «Que en realidad era un caso real»; «Que todos los objetos eran idénticos al caso real»; y valoran el material recreado: «Que la momia estaba

muy detallada»; «La momia en sí y el material», o «Que la momia estaba hecha más o menos a medida de la natural y que todos los objetos eran como los reales». Queda así reforzada en positivo la iniciativa de incluir casos de estudio reales en las asignaturas de ciencias sociales (Prats y Santacana, 2011b; Prieto *et al.*, 2013; Santisteban, 2009; Tribó, 2005).

La mayoría resaltan como sorprendente el propio proceso de investigación o algunos detalles del mismo: «Investigar las características de Ötzi»; «Cuando hemos observado la momia y hemos intentado descubrir su pasado»; «La investigación que hacíamos de cada cosa»; «Dónde estaba la flecha, porque, los que lo estaban investigando tardaron 10 años en descubrir dónde estaba la flecha clavada»; «Que por la edad que tenía medía muy poco y que pensábamos que se había fracturado la nariz y resulta que no es así», o «Lo que más me ha sorprendido han sido los años que tenía la momia». E incluso enfatizan el carácter divertido de la experiencia: «fue muy divertido intentar descubrir cómo murió, de qué, cuándo...». De esta manera, los comentarios ponen de manifiesto que introducir procesos indagativos vinculados al estudio, manipulación, observación y análisis de fuentes de un caso real es posible y genera interés en el alumnado de secundaria, algo que se plantea en el objetivo principal de la intervención, y que dicho proceso permite disfrutar mientras se aprende a desarrollar el pensamiento histórico, lo que demuestra que se ha cumplido con el quinto objetivo de la propuesta.

Finalmente, a la pregunta vinculada a la autopercepción del propio aprendizaje, todas las respuestas son positivas. Algunas están en la línea del tercer objetivo de la propuesta, que perseguía ampliar los conocimientos sobre el tema de la prehistoria: «Sí, he aprendido nuevas cosas sobre la vida en la Edad del Cobre»; «Sí, como que en la prehistoria la marca territorial es muy importante, porque se cree que lo mataron por pasar por el territorio de los que lo mataron»; «Sí, averiguar cómo vivían los prehistóricos»; «Sí. He podido aprender más sobre la prehistoria, qué herramientas utilizaban y también ha sido curioso descubrir el estilo de vida que tenía un prehistórico»; «que había asesinos en la Edad de los Metales», o «Objetos prehistóricos que no conocía como que llevaban un saco con cenizas o el tipo de mochilas que llevaban». Además, con este último comentario, se demuestra que son capaces de extrapolar características y generalizar más allá del caso concreto de Ötzi.

Otras respuestas demuestran la consecución del cuarto objetivo (conocer el caso de Ötzi y los métodos de trabajo de la arqueología), además de obtener otros conocimientos transversales: «Aprender la causa de la muerte y cuándo pasó»; «Sí, he visto cómo es una momia natural»; «Sí, que el hielo es capaz de conservar un cuerpo por centenares de años»; «Sí, que el esqueleto humano, yo me lo imaginaba diferente...»; «Sí que he aprendido cosas nuevas. He aprendido cómo se hacen más o menos las investigaciones de víctimas desaparecidas», o «Yo creo que he aprendido a investigar para poder extraer respuestas o soluciones a dudas que tengo». Esta última respuesta apunta también al objetivo principal y al segundo objetivo, que, según la opinión del profesorado, aunque no ha aparecido de manera más explícita en los comentarios del alumnado, se ha conseguido con creces, dado que todos los grupos pusieron en práctica tanto las competencias como los saberes aprendidos en el aula y demostraron gran capacidad de observación y análisis de la momia y los objetos, la elaboración de hipótesis a partir de los conocimientos previos y desarrollo del pensamiento inductivo.

5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica que presentamos, así como su evaluación, demuestran que transformar las clases de ciencias sociales de ESO en un laboratorio en el que desarrollar competencias propias del pensamiento histórico a través del análisis de réplicas de fuentes primarias y de aplicar los métodos de la disciplina

histórica es posible. Además, se pone de manifiesto la relevancia y el impacto que genera en el alumnado el hecho de emplear casos reales e, incluso, se demuestra la capacidad de realizar generalizaciones sobre un período a partir de conocer en profundidad un caso de estudio concreto. También se evidencia la efectividad de utilizar el poder de atracción que las series y películas de ficción sobre investigaciones forenses, que forman parte del imaginario del alumnado, tienen a la hora de presentar un problema histórico de naturaleza similar. Asimismo, se corrobora que la experiencia permite movilizar y afianzar las competencias y los saberes aprendidos previamente (cuya consecución previa es imprescindible para el éxito de la propuesta), así como añadir nuevo conocimiento tanto de la temática histórica concreta como, incluso, de otras disciplinas, y que todo ello puede dinamizarse introduciendo elementos de gamificación que refuerzan todavía más la motivación del alumnado.

Esta intervención educativa permite, igualmente, presentar alternativas al abuso de la utilización de recursos y dispositivos digitales en las aulas, demostrando que la innovación puede ir más allá de las TIC; sin demonizar, en ningún caso, este tipo de recursos, puesto que la propuesta educativa finaliza con la visualización de un recurso audiovisual.

La implementación de la propuesta también evidencia la importancia de disponer de ratios pequeñas (entorno a los 15 estudiantes) para poder llevar a cabo con éxito este tipo de intervenciones, puesto que, de lo contrario, las características del espacio utilizado, la dinámica de grupos y la labor de orientación del profesor quedan desvirtuados.

Además, consideramos que la propuesta, si bien es bastante compleja para ser aplicada en primer y segundo ciclo de Educación primaria, sí podría plantearse, debidamente adaptada, como una actividad de quinto o sexto de primaria, con más contextualización, un mayor grado de intervención del profesor y mayor orientación.

Cabe mencionar que la creación de todo el material necesario para poder llevar a cabo la experiencia implica una nueva aportación a la colección de objetos y material educativo del centro escolar, un material que debidamente organizado y sistematizado debería pasar a formar parte del museo escolar. Además, dicho material puede ser empleado en otras intervenciones didácticas no necesariamente vinculadas a la propuesta que hemos presentado. Por ejemplo, los objetos de industria lítica pueden emplearse en 4.º de Primaria, donde se introduce el tema de las fuentes y de la prehistoria, o en las asignaturas obligatorias de Geografía e Historia de la ESO. Por poner otro ejemplo, los objetos de abedul pueden utilizarse, en ciencias experimentales o en tecnología, junto con otros objetos que forman parte de la etnografía pirenaica, como la *vasulla* (Llonch-Molina y Parisi-Moreno, 2016), para analizar las características de los materiales naturales, como la impermeabilidad o la ignifugidad.

Si bien es cierto que las virtudes de la propuesta son múltiples, también presenta algunas limitaciones, siendo la más importante la relacionada con las horas invertidas en el proceso de documentación, selección de materiales y creación de las reproducciones. Además, se necesitan ciertos conocimientos sobre recreación de materiales históricos. Por otra parte, en cuanto a la evaluación de la intervención, de cara a posibles análisis de propuestas futuras, sería interesante poder registrar las intervenciones para poder evaluar de manera más detallada el proceso de aprendizaje y los discursos y narrativas específicos que se generan.

BIBLIOGRAFÍA

- Acs, P., Wilhalm, T., y Oeggli, K. (2005). Remains of grasses found with the Neolithic Iceman «Ötzi». *Vegetation History and Archaeobotany*, 14(3), 198-206. <https://doi.org/10.1007/s00334-005-0014-x>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26 (número especial 2), 442-459. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de historia. *Interciencia: Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 48(5), 245-251. <https://tinyurl.com/4amunnra>
- Álvarez, P., Dávila, P., y Naya, L. M. (2017). Education museums: historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain. *Paedagogica Historica*, 53(6), 827-845. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1392991>
- Arias, L., Casanova, E., Egea, A., García, A. B., y Morales, M. J. (2016). Aprendiendo a tocar la historia. Las fuentes objetuales como recurso de aprendizaje en Educación Infantil y Primaria. En R. López-Facal (Ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales. Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 136-148). Red 14 - Universidad de Santiago de Compostela.
- Arias, L., y Egea, A. (2022). Didáctica de geografía e historia en Educación Primaria. Síntesis.
- Bardavio, A., y González, P. (2003). Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales. Universitat de Barcelona. ICE.
- Bettini, L. (1901). L'insegamento oggettivo. Bemborad & Figlio.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Cava, M., y Arias, L. (2021). Aprendizaje basado en objetos en Educación Infantil: evaluación de una estrategia de intervención. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 224-242. <https://doi.org/jc3r>
- Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clio & Asociados*, 33, 51-71. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13824/pr.13824.pdf
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 30, 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Departament d'Educació (2024). Situacions d'aprenentatge. <https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/educacio-basica/situacions-aprenentatge/>
- Docutami (2017, 17 de enero). Otzi, el Hombre de los Hielos – Documental [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=75lthwlhXhM>
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA?. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 62-74.
- Domínguez, J. (2015). Pensamiento histórico y evaluación de competencias. Graó.
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.

- Edmonds Alvarado, A., y Herr, P. R. (2023). Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects. Hands-On Instructional Strategies That Promote Active Learning in Grades 3-8. Sage.
- Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (Coords.) (2018). Y la arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio. Ediciones Trea.
- Éthier, M-A., Demers, S., y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la Enseñanza Primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359/257206>
- García Blanco, A. (1994). Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos. Ediciones de la Torre.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2024). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 05-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Kate & Vin (2023, noviembre). Meet Ötzi the Iceman: an interview 5,300 years in the making. Throne & Vine. South Tyrol + Dolomites. <https://throneandvine.com/facts-on-otzi-the-iceman/>
- Kutschera, W., y Rom, W. (2000). Ötzi, the prehistoric iceman. *Nuclear Instruments & Methods in Physics Research. Section B, Beam Interactions with Materials and Atoms*, 164-165, 12-22. [https://doi.org/10.1016/S0168-583X\(99\)01196-9](https://doi.org/10.1016/S0168-583X(99)01196-9)
- Llonch-Molina, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 147-174. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>
- 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>
- Llonch-Molina, N., y Parisi-Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una «vasulla». *Panta Rei. Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantareii/2016/7>
- Maixner, F., Turaev, D., Cazenave-Gassiot, A., Janko, M., Krause-Kyora, B., Hoopmann, M.R., Kusebauch, U., Sartain, M., Guerriero, G., O'Sullivan, N., Teasdale, M., Cipollini, G., Paladin, A., Mattiangeli, V., Samadelli, M., Tecchiati, U., Putzer, A., Palazoglu, M., ... Zink, A. (2018). The Iceman's Last Meal Consisted of Fat, Wild Meat, and Cereals. *Curr Biol*, 28(14), 2348-2355.e9. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2018.05.067>
- Mattozzi, I. (1998). Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica. En A. Menegazzi (ed.), *Fare storia con l'archeologia, Raccolta di testi delle lezioni di aggiornamento per insegnanti, Quaderni del museo I, Museo di scienze archeologiche e d'arte* (pp. 129-138). Università di Padova.
- Mattozzi, I. (2003). La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia. Insegnare storia con le situazioni-problema [monográfico], *I Quaderni di Clío '92*, 4, 41-54.
- Monteagudo-Fernández, J., y García-Costa, M. D. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1). <http://orcid.org/0000-0003-2680-7622>

- Museo Archeologico dell'Alto Adige (s.f.). La mummia. Recuperado el 10 de marzo de 2024, de <https://www.iceman.it/mummia/>
- Oeggli, K., Kofler, W., Schmidl, A., Dickson, J. H., Egarter-Vigl, E., y Gaber, O. (2007). The reconstruction of the last itinerary of «Ötzi», the Neolithic Iceman, by pollen analyses from sequentially sampled gut extracts. *Quaternary Science Reviews*, 26(7-8), 853-861. <https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2006.12.007>
- Palacios-Mena, N., Chaves-Contreras, L. Y., y Martin-Moreno, W. A. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-29. <https://doi.org/0.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Paris, S. G. (Ed.) (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2021). Information literacy instruction in early childhood education: the school museum. *Literacy*, 55(2), 83-90. <https://doi.org/10.1111/lit.12238>
- Pizzigoni, F. D. (2022a). Entre la protección del patrimonio y la educación: el museo escolar con el alumnado. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.80.56.002>
- Pizzigoni, F. D. (2022b). Il metodo del «Patrimoniere»: il patrimonio scolastico per rafforzare l'identità e superare l'isolamento (vol. 9.1). Indire. <https://piccolescuole.indire.it/quaderni/strumenti/>
- Prats, J., y Santacana, J. (2011a). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-85). Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011b). Métodos para la enseñanza de la historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-64). Graó.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011c). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Graó.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J., y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es>
- Ramona, N., y Supriatna, N. (2021). Historical Literacy as Strengthening Character Education. Proceedings of the 6th International Conference on Education & Social Sciences (ICESS 2021), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 578 (pp. 224-231). Atlantis Press.
- Rengifo-Herrera, F. J., y Melo-Rodrigues, A. P. G. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicol. Caribe*, 37(3), 237-258. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>
- Rodríguez, C., y de los Reyes, J. L. (2021). Los objetos sí importan. Acción educativa en la escuela infantil. *Horsori*.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2648>
- Sáiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la Escuela* (84), 47-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04>

- Sánchez, R., Campillo, J. M., y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de Primaria y Secundaria sobre la enseñanza de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2012). Manual de didáctica del objeto en el museo. Ediciones Trea.
- Santacana, J., y Llonch-Molina, N. (2022). Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti. Carocci Editore.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula*, 189, 12-15.
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero, y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Fernando el Católico, Diputación de Zaragoza / AUPDCS. <https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing growth in historical understanding. En D. R. Olson, y N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling* (pp. 765-783). Blackwell.
- Seixas, P. (2006). Historical consciousness and historical thinking. En M. Carretero, S. Berger, y M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). The Big Six: Historical Thinking Concept. Nelson College Indigenous.
- Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Tapia, F., y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56. <https://tinyurl.com/mw228djp>
- Tribó, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia. ICE-Horsori.
- Wilson, K., Dudley, D., Dutton, J., Preval-Mann, R., y Paulsen, E. (2023). A systematic review of pedagogical interventions on the learning of historical literacy in schools. *History Education Research Journal*, 20(1), 9. <https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.09>

«UNA MIRADA AL PATRIMONI»: UNA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL MUSEO

«Una mirada al patrimoni»: an Educational Action in the Museum

Santiago Ponsoda López de Atalaya*

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

<https://orcid.org/0000-0001-8945-5199>

Laura Lucas Palacios

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

<https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

Palabras clave

Patrimonio
Educación
Museología
Educación Primaria
Educación Infantil

RESUMEN: El trabajo describe el diseño y puesta en práctica de una situación de aprendizaje cuyo objetivo principal es educar en la puesta en valor y salvaguarda del patrimonio inmaterial. Esta acción educativa se ha desarrollado dentro del «Proyecto Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells», coordinado por el grupo IGE de la Universidad de Alicante, el Ministerio de Cultura y el CIEP Serrella de Castell de Castells. A partir de un trabajo conjunto entre escuela, museo y comunidad, el alumnado participante elaboró una exposición para mostrar su visión del patrimonio a través de la fotografía.

Keywords

Heritage
Education
Museology
Primary School
Early-Childhood Education

ABSTRACT: This work describes the design and implementation of a learning situation whose main objective is to educate in the enhancement and safeguarding of intangible heritage. This educational action has been developed within the «Projecte Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells», coordinated by the IGE group of the University of Alicante, the Ministry of Culture and the CIEP Serrella de Castell de Castells. Based on joint work between school, museum and community, participating students created an exhibition to show part of their personal and collective heritage through photography and the creation of podcasts.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio ha de ser una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural¹. Solo partiendo de la apropiación por parte de la ciudadanía de los valores culturales inherentes a los bienes patrimoniales, puede vislumbrarse un horizonte de

¹ Este trabajo es resultado del proyecto «Projecte Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells» (PID2024-03003711), subvencionado por el Ministerio de Cultura a través del programa de ayudas para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Santiago Ponsoda López de Atalaya. Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante – santiago.ponsoda@ua.es – <https://orcid.org/0000-0001-8945-5199>

Cómo citar / How to cite: Ponsoda López de Atalaya, Santiago; Lucas Palacios, Laura (2024). «Una mirada al patrimoni»: una acción educativa en el museo», *Cabás*, 31, 172-185. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26217>).

Recibido: 08 abril, 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

sostenibilidad en la gestión de los mismos. Por ello, es necesario desarrollar programas educativos que permitan al alumnado sentir suyo el patrimonio, que le ofrezca la posibilidad de asumir su identidad en los diferentes niveles en que se configura, y que expliquen qué somos, cómo somos, porqué hemos llegado a ser así y cómo nos relacionamos con los demás.

Sin embargo, los elementos que tradicionalmente se han considerado patrimonio, aquellos que se han conservado en los museos y que forman parte del patrimonio material, han sido activados y elegidos por los grupos sociales dominantes y, por tanto, legitiman y refuerzan una visión de nuestro pasado y de la realidad muy restrictiva de lo que somos. Ahora bien, poner en valor el patrimonio inmaterial implica hablar de nuestro patrimonio; son las canciones, los juegos, los ritos, las leyendas, la gastronomía, etc. que heredamos de nuestras/os abuelas/os. Esa primera vinculación emocional es la chispa que enciende la motivación por aprender, disfrutar, usar y salvaguardar nuestro patrimonio. De hecho, según apunta el artículo segundo de la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003) el mencionado patrimonio estaría constituido por las prácticas, representaciones, expresiones conocimientos y competencias —así como los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que se le asocian— que las comunidades, grupos y, eventualmente, individuos reconocen como parte de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, transmitido de generación en generación, es constantemente recreado por las comunidades y grupos en función de su entorno, de su interacción con la naturaleza y su historia, y les confiere un sentido de identidad y de continuidad, contribuyendo de esta forma, a promover el respeto por la diversidad cultural y la creatividad humana. El patrimonio cultural inmaterial así definido se manifiesta en: (a) tradiciones y expresiones orales, incluyendo la lengua como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; (b) artes del espectáculo; (c) prácticas sociales, rituales y actos festivos; (d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; (e) técnicas artesanales tradicionales (UNESCO, 2003).

En esta línea, el Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015) indica que los ámbitos en que se manifiesta el Patrimonio Cultural Inmaterial en España son:

- Conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas.
- Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales.
- Tradición oral y particularidades lingüísticas.
- Representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales.
- Manifestaciones musicales y sonoras.
- Formas de alimentación.
- Formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.

Bajo estos postulados, la Educación Patrimonial adquiere un carácter vinculativo, relacional y experiencial entre un bien cultural y la persona (Fontal, 2013), que es capaz de atribuir valor a los bienes culturales con el fin de transformarlos en patrimonio, y que procurará cuidar, disfrutar y transmitir. Este es un enfoque educativo que tiene en cuenta las características, particularidades, necesidades y expectativas que afectan no sólo a las instituciones sino también a las comunidades. Tal y como defiende Cuenca (2003) el patrimonio no sólo es aquello que se trasmite de generación en generación, sino que es también aquello que se transforma al ser utilizado desde el presente. O, dicho de otra forma, los elementos patrimoniales que se encuentran activos en la actualidad participan de manera activa en la identidad simbólica de nuestras sociedades, formando parte de lo que somos como sociedad y de los valores que queremos transmitir a generaciones futuras. Es, por tanto, una construcción social y, como tal, históricamente modificable en función de los criterios y de la sociedad de la que forma parte (Lucas-Palacios, 2019). Así, la educación

patrimonial no tiene sentido sin estar conectada a la ciudadanía, que es quien lo disfruta y lo valora, por ser parte de su identidad y, por tanto, legataria del mismo. Comprobamos entonces, que el patrimonio tiene un importante valor educativo, y mucho más, el patrimonio inmaterial, puesto que ayuda a desarrollar valores como la integración social, el respeto o el civismo; además de toda una serie de procedimientos como la interpretación y la representación del espacio, la conciencia temporal y el pensamiento crítico-creativo (Lucas-Palacios, 2019).

1. PATRIMONIO, MUSEO Y EDUCACIÓN

1.1. El «Projecte Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells»

La experiencia educativa que aquí se presenta se enmarca en un proyecto más amplio que tiene como eje vertebrador la escuela y el patrimonio inmaterial de la localidad alicantina de Castell de Castells. Esta población, situada en el interior de la comarca de la Marina Alta, posee un total de 455 habitantes, según datos del INE (2023), y cuenta con un centro educativo unitario en el que se imparten las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. El colegio tiene un total de 20 estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años. Asimismo, la localidad posee un rico patrimonio natural, histórico y arqueológico, perteneciendo a sus lindes el paisaje natural de «Els Arcs», el santuario de Pla de Petarcos —ejemplo de arte macroesquemático levantino reconocido por la UNESCO como patrimonio mundial de la Humanidad— y un museo etnológico que alberga todo un legado de elementos patrimoniales relacionados con los ritos, las tradiciones, los trabajos y otras actividades propias que han caracterizado la cultura inmaterial de este municipio.

Imagen 1. Panorámica de Castell de Castells



Fuente: autores.

Sin embargo, el actual modo de vida, basado en la economía capitalista y siendo el turismo uno de los pilares fundamentales en las políticas económicas de la Comunidad Valenciana, hace que municipios como Castell de Castells estén perdiendo habitantes y negocios tradicionales, produciéndose un vacío del interior hacia las zonas costeras. Según la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), la situación en el interior de la provincia de Alicante es preocupante, ya que el 25% de las localidades tienen menos de 500 censados.

Imagen 2. Interior del museo etnográfico



Fuente: autores.

Así pues, el «Projecte Serrella: Educació, Patrimoni i Comunitat a Castell de Castells» (PID2024-03003711), subvencionado por el Ministerio de Cultura a través del programa de ayudas para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, se cimenta en tres pilares: la escuela, el museo etnográfico local y la comunidad de Castell de Castells. El propósito fundamental es el de convertir a los y las escolares en defensores y guardianas del patrimonio cultural inmaterial de su localidad. Con esta finalidad se ha diseñado un programa didáctico que consta de ocho situaciones de aprendizaje y que responden a las premisas (competencias, finalidades, saberes básicos y objetivos) de los reales decretos estatales que regulan las enseñanzas mínimas para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria (RD 95/2022, de 1 de febrero, y RD 157/2022, de 1 de marzo), así como de los decretos autonómicos de la Comunidad Valenciana (D 100/2022, de 29 de julio, y D 106/2022, de 5 de agosto) y, donde los elementos del museo son el punto de partida para que el alumnado investigue y haga suyo todo el legado inmaterial que está presente en la identidad comunitaria. Para ello, tendrá que recoger información del trabajo, los ritos, el

esfuerzo, la creatividad, en definitiva, las memorias que guardan los objetos del museo a partir de las narraciones, fotografías, recetas, historias de vida, etc. que los/as vecinos/as de la localidad les cuenten. Estos testimonios serán grabados y guardados en el museo junto al objeto o espacio que los generó, garantizándose así su salvaguarda y, a su vez, servirán para afianzar la relación intergeneracional. Así pues, la propuesta parte de una educación patrimonial basada en lo que Pérez López (2013) ha llamado «espacios interpatrimoniales» (p. 59), es decir, que la escuela sea un lugar para el diálogo entre generaciones: «del yo se irá progresivamente pasando al nosotros, aportando elementos que se suman a las vivencias del que lo escucha» (p. 59). De este modo, se pone en relevancia el importante papel que desempeñan nuestros mayores, guardianes de recuerdos que sólo ellos pueden mantener vivos. Las personas y los patrimonios reúnen una serie de elementos que hacen del proyecto un ejemplo de construcción de comunidad alrededor de los patrimonios y las personas presentes en el territorio de Castell de Castells.

1.2. La propuesta didáctica a través de situaciones de aprendizaje

El proyecto, como se ha mencionado anteriormente, busca trabajar como recurso educativo el patrimonio inmaterial de la localidad. Para ello se han diseñado un total de ocho situaciones de aprendizaje, la primera de ellas centrada en el concepto de patrimonio y el resto focalizadas en los diferentes ámbitos en los que se manifiesta el patrimonio cultural inmaterial en España según del Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial del Ministerio de Cultura (tabla 1). Cada una de ellas consta de un número de sesiones distinto, dependiendo del ámbito a trabajar y del interés que despierte en el alumnado, pero todas incluyen actividades de iniciación, motivación, búsqueda, desarrollo y evaluación (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Tabla 1

Situaciones de aprendizaje

Situación de aprendizaje 1	¿Qué es el patrimonio?
Situación de aprendizaje 2	Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales.
Situación de aprendizaje 3	Representaciones, escenificaciones, juegos y deportes tradicionales.
Situación de aprendizaje 4	Formas de alimentación.
Situación de aprendizaje 5	Tradición oral y particularidades lingüísticas.
Situación de aprendizaje 6	Conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas.
Situación de aprendizaje 7	Formas de sociabilidad colectiva y organizaciones.
Situación de aprendizaje 8	Manifestaciones musicales y sonoras.

2. SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: ¿QUÉ ES EL PATRIMONIO?

A modo de ejemplo, en esta publicación nos centraremos a explicar la primera situación de aprendizaje que se implementó entre los meses de noviembre y diciembre y que culminó con un acto oficial en el que participó toda la comunidad y corporación institucional del municipio en los días previos a la Navidad. El objetivo principal era trabajar el concepto de patrimonio, entendiéndose este desde un punto de vista

holístico (Cuenca, 2003). De ahí el título de la misma «¿Qué es el patrimonio?». En este punto es necesario aclarar que considerábamos fundamental antes de adentrarnos en el tratamiento del patrimonio inmaterial, trabajar conceptos básicos sobre qué es patrimonio y porqué es necesario salvaguardarlo y protegerlo, para poder después desarrollar las siguientes situaciones de aprendizaje ya focalizadas en los diferentes ámbitos del patrimonio inmaterial, como ya hemos comentado anteriormente.

Desde el punto de vista de la concreción curricular (Decreto 100/2022, de 29 de julio, y Decreto 106/2022, de 5 de agosto) la presente situación de aprendizaje tuvo como propósito trabajar diferentes objetivos generales de cada etapa. Así respecto a los cursos de Educación Primaria los principales objetivos a desarrollar fueron

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia aprender a obrar de acuerdo con estas de manera empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas desde una perspectiva crítica, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos género, cultura, ideología, etnia, orientación o identidad sexual, religión, diversidad funcional u otras condiciones
- Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura, a través de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.
- Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales, desarrollando la sensibilidad estética y potenciando la creación artística.

Por otro lado, atendiendo al aspecto a la etapa de Educación Infantil los principales objetivos a trabajar a partir de esta situación de aprendizaje fueron:

- Observar y explorar su entorno familiar, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto, y participar en actividades sociales y culturales de la comunidad.
- Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas para formarse una imagen positiva de sí mismos estableciendo vínculos seguros con las personas adultas y con los otros niños y niñas.
- Comunicar y representar la realidad a través de los diferentes lenguajes y formas de expresión.

Asimismo, se buscó trabajar diversas competencias específicas, que, a su vez, fijaron los diferentes criterios de evaluación a seguir, en función de la etapa correspondiente (tabla 2 y tabla 3). En el caso de Educación Primaria la situación de aprendizaje se planteó desde el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y se trabajaron fundamentalmente las siguientes competencias:

Tabla 2

Competencias específicas Educación Primaria

Competencia Específica 1	Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.
Competencia Específica 3	Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.
Competencia Específica 8	Reconocer algunos elementos destacados del patrimonio natural, histórico y cultural de la Comunidad Valenciana y España y explorar y formular propuestas para promover su reconocimiento y protección.

En el caso de la etapa de Educación Infantil se trabajaron de manera más concreta diversas competencias específicas pertenecientes a las tres áreas correspondientes a los ámbitos propios de la experiencia y el desarrollo infantil.

Tabla 3

Competencias específicas de la etapa de Educación Infantil

Competencia		Área
Competencia Específica 2	Manifiestar y compartir emociones, sentimientos, necesidades, intereses y pensamientos en situaciones de la vida cotidiana con respeto y seguridad.	Crecimiento en armonía
Competencia Específica 1	Identificar algunas características básicas, propiedades y atributos destacados en materiales, objetos, fenómenos habituales, seres vivos y las relaciones que tienen mediante la exploración sensorial del entorno.	Descubrimiento y exploración del entorno
Competencia Específica 2	Llevar a cabo investigaciones sencillas, individuales y grupales, orientadas a explorar objetos, seres vivos, fenómenos y sucesos del entorno próximo utilizando destrezas lógicomatemáticas, científicas y tecnológicas elementales.	Descubrimiento y exploración del entorno
Competencia Específica 3	Expresar sentimientos, ideas y pensamientos propios utilizando los diferentes lenguajes de manera personal y creativa en contextos escolares y familiares.	Comunicación y representación de la realidad

La secuencia de actividades fue la siguiente:

1. **Actividad inicial: ¿qué es el patrimonio?** Esta primera acción educativa estuvo encaminada a detectar los conocimientos previos del alumnado. Así, a modo de asamblea, las docentes plantearon una serie de cuestiones en relación al patrimonio, a las diferentes tipologías existentes, y a su relación con aspectos identitarios de su localidad. El resultado permitió dibujar una primera imagen de aquello que el alumnado asociaba al concepto de patrimonio
2. **Actividad de desarrollo: clasificamos el patrimonio.** Antes de trabajar el concepto de patrimonio, el alumnado, a partir de diferentes imágenes del patrimonio local y mundial, llevó a cabo una clasificación

del mismo en función de su consideración como manifestación patrimonial de tipo cultural, natural o intangible. Se buscaba con esta actividad el acercar de manera significativa el concepto y las tipologías patrimoniales.

3. **Actividad de desarrollo: cuidar y conservar.** A partir de diferentes canciones que el alumnado creía conocer por haberlas trabajado en cursos anteriores, pero que en realidad ya habían olvidado al no volver a cantarlas, se trabajaron los conceptos de cuidado y conservación y la necesidad de actuar para salvaguardar y proteger. Con esta acción educativa se trataba de concienciar al alumnado de la importancia de proteger y cuidar el patrimonio.

Imagen 3. Visita al Museu de Puçol



Fuente: autores.

4. **Actividad: el concepto de patrimonio.** A partir de las actividades previas el alumnado trató de explicar, de manera individual, con sus propias palabras qué entendían por patrimonio. Posteriormente se pusieron en común las diferentes explicaciones para finalmente consensuar una única definición, la

cual, entre otros aspectos, se relacionó con el concepto de identidad y vínculo. La actividad finalizó con la creación de un carnet de investigador/a con el que se daba inicio a la investigación sobre el patrimonio de su localidad.

5. **Actividad: el valor del patrimonio.** Mediante una presentación elaborada por las docentes se llevó a cabo una exposición de los diferentes valores del patrimonio. Una vez finalizada la cual el alumnado hubo de relacionar diferentes tipologías patrimoniales con su valor o valores desde el punto de vista estético, de su monumentalidad, su excepcionalidad, su antigüedad, la diversidad que expresa y/o su carácter simbólico e identitario.
6. **Actividad: qué es el patrimonio natural y cultural.** Por grupos se investigó sobre el patrimonio cultural y natural y las manifestaciones que los componen o forman parte. Una vez realizada la búsqueda cada grupo elaboró presentaciones de cada una de las manifestaciones indicando ejemplos de la localidad y de otros lugares, para de esta manera relacionar el patrimonio local con el más general. Con esta actividad se buscaba incidir en el concepto holístico del patrimonio y en sus diferentes manifestaciones.
7. **Actividad: visitamos Puçol.** Antes de realizar la última de las acciones relacionadas con la situación de aprendizaje, se llevó a cabo una visita al Museo Escolar de Puçol a Elx para profundizar en el concepto de patrimonio a través de un ejemplo reconocido por Unesco como buenas prácticas para la salvaguarda del patrimonio inmaterial.
8. **Actividad: «Una mirada al patrimoni».** La última de las acciones desarrolladas consistió en la elaboración del producto final de la situación de aprendizaje, en este caso una exposición fotográfica que se ubicaría en el museo local.

3. EXPOSICIÓN: «UNA MIRADA AL PATRIMONI»

La última de las actividades diseñadas se encontraba intrínsecamente relacionada con la elaboración del producto final. En este caso, una vez trabajado del concepto de patrimonio, se programó como punto final de la situación de aprendizaje una exposición, la cual llevaría por título «Una mirada al patrimoni», en la que se plasmaría por parte del alumnado, y en colaboración con las familias, aquellos elementos patrimoniales más significativos para cada uno de ellos y ellas.

Dicha exposición tuvo lugar en el Museo Etnográfico de la localidad y, para su elaboración, cada alumno y alumna hubo de realizar dos fotografías relacionadas con el patrimonio. Por un lado, una centrada en su propio patrimonio personal, y por otro, una imagen que plasmara alguna manifestación patrimonial de la localidad. Una vez realizadas las fotografías el alumnado debía explicar cada una de ellas y a su vez argumentar los motivos por los cuales habían decidido fotografiar ese elemento o manifestación patrimonial. Realizado este último ejercicio, posteriormente cada estudiante grabó un pequeño *podcast* que recogía la explicación realizada sobre las manifestaciones patrimoniales elegidas.

Reunido el material, fotografías y *podcasts*, se procedió al montaje de cada una de las imágenes las cuales fueron acompañadas por un código qr que enlazaba con los audios grabados por el alumnado, el título de la fotografía y el nombre del alumno o la alumna.

Esta acción educativa buscaba que el alumnado se acercara al concepto de patrimonio desde su entorno más inmediato y a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación. La utilización de las TIC como recurso para el tratamiento de las manifestaciones patrimoniales representa un avance en cuanto al aprovechamiento de la potencialidad del patrimonio como recurso educativo y, sin duda, propicia una

mayor accesibilidad al mismo. En este sentido facilitan un aprendizaje en el que la persona se convierte en el centro de la acción o experiencia educativa y contribuyen, de esta manera, a acabar con tradicionales metodologías que incentivan el carácter pasivo del aprendizaje (Kortabitarte *et al.*, 2017). En esta línea, y atendiendo al carácter expositivo del producto resultante, se optó por la tecnología móvil por ser un elemento de «intercambio de los conocimientos para diversos colectivos urbanos» (Martínez-Gil *et al.*, 2016) En concreto la elaboración de códigos qr respondía, a su vez, al hecho de favorecer la accesibilidad a la información, así como por su sencillez a la hora de crear dichos códigos y su leve impacto visual (Ibáñez-Etxeberria *et al.*, 2018).

Imagen 4. Muestra de uno de los trabajos expuestos



Fuente: autores.

Tras el montaje de las fotografías y los códigos qr, el alumnado procedió a la elaboración de invitaciones para los habitantes de la localidad en las que se anunciaba la inauguración de la exposición, la cual tuvo lugar el último día lectivo del primer trimestre, coincidiendo con el inicio de las vacaciones escolares de navidad.

Imagen 5. Detalle del museo el día de la inauguración de la exposición



Fuente: autores.

En realidad, la exposición se convirtió en una muestra de aquello que los niños y niñas de la localidad entienden por patrimonio en relación a su propia identidad individual y también desde el punto de vista de la comunidad o lugar en el que viven. De esta manera, mediante fotografías el alumnado de la localidad expresó qué era y qué significaba su patrimonio personal y cuál era el elemento patrimonial de su pueblo que consideraban más representativo.

Imagen 6. Detalle del interior del museo con la exposició



Fuente: autores.

Imagen 7. Detalle del interior del museo con la exposició



Fuente: autores.

4. CONCLUSIONES

El punto de partida del proyecto «Serrella» y su eje central es la creación de una comunidad viva alrededor de los patrimonios de Castell de Castells, centrado en las relaciones del patrimonio como recurso para el desarrollo de vínculos e interacciones entre las personas que hacen posible el mantenimiento y socialización de los patrimonios. La presencia y participación de la Universidad en los procesos que surgen en el territorio contribuye a la necesaria reflexión sobre el papel presente y futuro de las instituciones, y enlaza de manera directa con la importancia de fomentar la reunión de todos y todas (público, privado, sociedad civil) para constituir nuevos espacios de relación desde los que compartir, crear y avanzar hacia una sociedad sostenible.

Por tanto, el impacto social del proyecto es evidente al tratarse del ámbito de la educación que conecta claramente problemas sociales y medioambientales relevantes (construcción de sociedades democráticas, justicia social, desarrollo sostenible, respeto y conservación del entorno, promoción de la diversidad cultural y natural, transformación socioecológica o gobernanza participativa), entroncadas directamente con varias de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2016). Entre ellos destacan los objetivos 4 (Educación de Calidad), 5 (Igualdad de Género), 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles) y 16 (Paz, Justicia e Instituciones Sólidas).

De forma más concreta, en el desarrollo del proyecto se abordan cuestiones de impacto social clave:

- Dentro de perspectiva social, el proyecto quiere impulsar la comunicación intergeneracional activando, por un lado, a la población de mayor edad, mediante el ejercicio de la memoria y la transmisión oral, y por otro, implicando a los más jóvenes en su comunidad fortaleciendo el arraigo.
- En relación con la diversidad trabajamos con temas de arteterapia y educación inclusiva.
- La preocupación por el medioambiente es tratada desde la conexión patrimonio y ecofeminismo como herramienta para visibilizar el protagonismo de las mujeres en la defensa del medio ambiente y poder dar alternativas sostenibles y justas para la transición ecológica.

Por todo ello, El modo en que entendemos el patrimonio —o la dimensión en la que ponemos el acento— influye en cómo educamos en él. Por eso, proponemos conceptualizar (pensar) el patrimonio como objeto, como texto, como contexto, como símbolo, como extensión del sujeto y como vínculo, en un recorrido que arranca con la priorización de la dimensión material hasta terminar por situar el acento en las formas de relación entre bienes y personas. La situación de aprendizaje que aquí se presenta y que se incluye en un programa más amplio, parte de un enfoque educativo basado en un modelo vivencial y transmisivo, a partir del cual, la ciudadanía del presente (nuestros escolares) interpretan, modifican, mantienen e integran su identidad personal y comunitaria. Un enfoque que se centra en el establecimiento de nodos y de vínculos que no sólo asegura la conservación del patrimonio inmaterial sino también avanzar hacia una sociedad más crítica y éticamente sostenible.

BIBLIOGRAFÍA

- Cañal, P., Pozuelos, F.J., y Travé, G. (2005). Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos. Sevilla: Díada.
- Cuenca-López, J. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-45.
- Fontal, O. (2013): La educación patrimonial: del patrimonio a las personas. Gijón: Trea.
- Ibáñez-Etxebarria, A., Fontal, O., y Rivero-Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788). <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxebarria, A., Ursula, L., Vicent, N., Gillate, I., Molero, B., y Kintana, J. (2017). Dimensiones para la evaluación de aprendizajes en APPs sobre patrimonio. *Pulso*, 40, 17-33. Descargado de <http://hdl.handle.net/10017/32279>
- Lucas-Palacios, L. (2019): Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte en piedra filosofal de la educación. Interamericana de España, SLU: McGraw-Hill
- Martínez-Gil, T., López-Benito, T., Llonch-Molina, N., y Santacana-Mestre, J. (2016). Diseño, análisis y evaluación de aplicaciones móviles para la Educación Patrimonial. En L. Arias-Ferrer, A. I. Ponce-Gea, y D. Verdú-González (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 263-275). Murcia: Universidad de Murcia. Descargado de <https://www.um.es/recursospatrim/wp-content/uploads/2016/11/1721-21-2171-1-10-20161111.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015). Plan Nacional de Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial. <https://www.portalinmaterial.cultura.gob.es/dam/jcr:2cb8296d-042b-4841-b005-e0757ee4f285/plan-nacional.pdf>
- Pérez-López, S. (2013). Interpatrimonio: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial. En O. Fontal (Ed.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 59-71). Gijón: Trea.
- UNESCO (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. UNESCO. https://unescoportugal.mne.gov.pt/images/Comunica%C3%A7%C3%A3o/convencao_para_a_salvaguarda_do_patrimonio_imaterial.pdf

CREACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS MATERIALES EN COLABORACIÓN CON CICLOS FORMATIVOS: LA EXPERIENCIA DEL MUSEO DE LLEIDA

*Creation of educational material resources
in collaboration with professional training:
the experience of the Museum of Lleida*

Clara López-Basanta*

Museu de Lleida y Universitat de Lleida
https://orcid.org/0000-0002-0477-0710

Miquel Sabaté Navarro

Museu de Lleida

Palabras clave

Didáctica del objeto
Museo
Formación profesional
Aprendizaje-servicio
Recursos educativos

RESUMEN: El Museo de Lleida ha desarrollado su proyecto educativo mediante la colaboración constante con la comunidad educativa. Los objetivos de este artículo son presentar los beneficios de esta metodología de trabajo y reivindicar la importancia del uso de recursos educativos materiales en las visitas escolares. En concreto, se aborda la colaboración con los ciclos formativos en la creación de esos recursos mediante la metodología de aprendizaje-servicio. Las conclusiones muestran cómo estos proyectos benefician tanto a los alumnos de los ciclos, como al museo y a los alumnos de educación básica que visitan el museo.

Keywords

Object-based learning
Museum
Professional training
Service learning
Educational resources

ABSTRACT: The Museum of Lleida has developed its educational project through constant collaboration with the educational community. This article aims to present the benefits of this work methodology, and the importance of the use of educational material resources in school visits. Specifically, collaboration with professional training in the creation of these resources through Service-Learning methodology, is addressed. The conclusions show how these projects benefit both the students of professional training, the museum and the basic education students who visit the museum.

INTRODUCCIÓN

El Museo de Lleida¹ (Cataluña) es una institución al servicio del territorio y de sus habitantes, constituido a finales de la década de 1990 a partir de la unificación de dos grandes colecciones centenarias

¹ La información sobre el origen del museo, su colección y las actividades que lleva a cabo puede ampliarse en la página web del propio museo: <http://museudelleida.cat/es>

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Clara López-Basanta. Museu de Lleida y Universitat de Lleida – clara.lopez@udl.cat – <https://orcid.org/0000-0002-0477-0710>

Cómo citar / How to cite: López-Basanta, Clara; Sabaté Navarro, Miquel (2024). «Creación de recursos educativos materiales en colaboración con ciclos formativos: la experiencia del Museo de Lleida», *Cabás*, 31, 186-204. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26221>).

Recibido: 08 abril, 2024; aceptado: 17 abril, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

conservadas en la ciudad de Lleida: la arqueológica, procedente del Instituto de Estudios Ilerdenses y heredera del fondo que formaba el antiguo Museo de Antigüedades, creado en 1868; y la artística, que había conformado el antiguo Museo Diocesano de Lleida, fundado en 1893. El museo integra, además, las colecciones aportadas por el Capítulo de la Catedral de Lleida, así como depósitos puntuales de otras instituciones museísticas y culturales. La exposición permanente está formada por cerca de 1.000 objetos de diversa tipología —restos arqueológicos, pintura, escultura, tapices, indumentaria, mobiliario y numismática— que permiten realizar un recorrido por la historia y el patrimonio de un amplio territorio que tiene la ciudad de Lleida como capital natural, abarcando también los límites de la antigua diócesis leridana desde la época prehistórica hasta el siglo xx.

En paralelo a la formación del museo se produjo también la creación de su proyecto educativo, donde desde el principio se implantó una filosofía de trabajo que apostó por la colaboración con diferentes agentes educativos de la ciudad de Lleida. Esto convirtió el proceso de la creación del proyecto educativo en un viaje compartido donde la implicación de todos esos agentes fue —y sigue siendo en la actualidad— fundamental. El objetivo de este artículo es destacar precisamente los resultados de dicha colaboración con diversos ciclos formativos mediante la aplicación de la metodología de aprendizaje-servicio —en adelante, ApS—, lo que ha dado lugar a la creación de recursos educativos materiales por parte del alumnado que el museo ha incorporado en su práctica diaria. Concretamente, se presentan los proyectos llevados a cabo con los Ciclos Formativos de Formación Profesional de Confección y Moda, y el Grado Superior de vestuario a medida y de espectáculos del INS Guindàvols, y con el Programa de Formación e Inserción Auxiliar en trabajos de carpintería e instalación de muebles del INS Castell de Templers, ambos centros ubicados en Lleida. La premisa de partida es la reivindicación de la importancia del uso de recursos educativos materiales —en adelante REM— en el museo, concretamente, aquellos que permiten la manipulación y la experimentación directa por parte del visitante. El Museo de Lleida incorpora regularmente estos elementos en sus itinerarios educativos, y su concepción dista mucho de ser meros acompañantes de la actividad. El hecho de que buena parte de los REM que emplea el museo sean el resultado de procesos colaborativos los convierte a la vez en propósito, proceso y resultado final, siendo la educación formal tanto protagonista como beneficiaria de estos.

1. LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR CON OBJETOS Y RECURSOS MATERIALES EDUCATIVOS EN EL MUSEO

Las actividades didácticas llevadas a cabo en un museo permiten trabajar con dos tipologías de objetos. En primer lugar encontramos todos aquellos objetos que han formado parte de la cultura material de distintas sociedades a lo largo del tiempo y que constituyen las colecciones que se exponen al público. Se trata de fuentes de información muy valiosas para conocer las sociedades y culturas tanto actuales como del pasado, ya que, como productos de la actividad humana, los objetos y artefactos han ido acumulando numerosa información derivada de su construcción, uso, modificación, reparación, resignificación, etc. Por otra parte, en los museos también podemos encontrar numerosos recursos educativos materiales —objetos, réplicas, reproducciones, maquetas, etc.— que se emplean como complemento de las visitas y actividades educativas y que tienen como objetivo hacer más comprensibles para el visitante las colecciones expuestas.

El trabajo con objetos y REM ofrece una gran potencialidad didáctica, pues el aprendizaje tiene lugar a partir de la experiencia concreta, es decir, de la interacción con elementos concretos donde intervienen los diferentes sentidos (Pahl y Rowsell, 2011; Shaffer, 2018). En este contexto, el museo se convierte en un escenario idóneo para trabajar con objetos, puesto que una de sus razones de ser es, precisamente,

la de conservar, estudiar, exponer e interpretar objetos de la cultura material, unos objetos que permiten estimular el pensamiento y la reflexión entre los visitantes, expresar experiencias y recuerdos propios, y compartir historias con otras personas (Paris, 2002; Santacana y Llonch, 2012; Wood y Latham, 2016). En este artículo nos centraremos, sin embargo, en destacar las potencialidades didácticas de emplear objetos y REM que complementen las visitas y las actividades, y no en los objetos que forman parte de las colecciones del museo.

Las características físicas de los objetos —forma, materiales, dimensiones, etc.— que aprehendemos a través de los sentidos nos proporcionan información sobre su uso, a qué necesidades daban respuesta, cómo fueron fabricados, etc. Por la propia naturaleza de los objetos expuestos en los museos, generalmente éstos no pueden ser tocados ni manipulados por los visitantes, ya que su conservación se vería comprometida. Es por esta razón que la utilización de réplicas, reproducciones o maquetas permite desarrollar experiencias sensoriales y táctiles sin necesidad de manipular las piezas reales (Feliu y Triadó, 2011). Además, este tipo de recursos permite hacer tangibles conceptos a menudo abstractos —algo común en los museos de historia—, fomenta la interacción y ayuda en el proceso de descodificación de las colecciones expuestas, permitiendo así dotar de sentido y significado a lo que se está observando. Asimismo, el uso de objetos y recursos educativos permite una mayor contextualización de las piezas expuestas. En nuestra realidad, los objetos no se muestran de manera aislada, sino que están en relación con otros objetos y es precisamente esta relación la que les da su verdadero significado. En los museos, sin embargo, no siempre es fácil establecer relaciones lógicas y entendibles entre objetos —especialmente por el público infantil—, así como entre éstos y su contexto original, por lo que el uso de este tipo de recursos educativos se convierte en un gran aliado para explicar y comprender una exposición. Por otra parte, trabajar con objetos y elementos materiales permite estimular la motivación, el interés, la curiosidad y la creatividad, y también desarrollar habilidades como la observación, la deducción, la clasificación o la interrogación (Dávila y Naya, 2023; Durbin *et al.*, 1990; García, 1988; Paris, 2002; Santacana y Llonch, 2012).

2. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL MUSEO DE LLEIDA

2.1. La filosofía educativa del museo

El proyecto educativo del Museo de Lleida se basa en la tradición anglosajona de educación patrimonial, la cual se caracteriza por una naturaleza práctica y divulgativa, que hace de la educación del público su razón de ser. El proyecto está inspirado en la experiencia canadiense de la educación patrimonial, impulsada a partir de la década de 1990 por los pedagogos Michel Allard y Suzanne Boucher, los cuales consideraron que era necesario crear un adecuado punto de encuentro entre el museo y la escuela. En su opinión, de hecho, la elaboración del programa educativo de un museo debe ser realizado por un equipo formado tanto por miembros del museo como por miembros de la comunidad educativa (Allard y Boucher, 1991). El principal objetivo del Área de Educación del Museo ha sido generar un ambiente de trabajo agradable, basado en la confianza de la institución hacia los docentes. Además, considera que visitar el museo no debe verse como una actividad aislada, sino como parte de un proceso de aprendizaje que puede contribuir significativamente al progreso y desarrollo del estudiante.

El proyecto educativo o, mejor dicho, el proceso que se presenta —pues nos referimos a un proyecto vivo y en constante transformación—, ha posibilitado la implicación de docentes y alumnado de diversos centros educativos en la elaboración de las propuestas educativas del museo. Así pues, el Área de Educación se convierte en un laboratorio de experiencias educativas que tiene como resultado final la generación

de numerosos y variados recursos didácticos que se adaptan a las inquietudes y las necesidades de sus usuarios, ya que éstos participan tanto del proceso de creación como en su evaluación.

En el caso de un museo, la función educativa no tiene por qué ser la reproducción de otros modelos generados en distintos ámbitos, sino que debe ejercerse como transformador de la acción educativa formal y no formal, como motor de generación de nuevos caminos y espacios para el aprendizaje (Ferrerías *et al.*, 2007). En la misma línea, Asensio y Pol (2002) consideran que la educación patrimonial tiene que contener unos objetivos propios e independientes, pero complementarios a los de la educación formal.

Aquello que caracteriza la experiencia educativa que relatamos a continuación es que permite que los usuarios se conviertan al mismo tiempo en actores necesarios del proceso. El modelo que presentamos es aquel que, progresivamente, han ido adoptando cada vez más servicios o áreas educativas de museos, el del «museo constructivista» (Pastor, 2007). Se trata de una metodología que considera que son los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprenden, interactuando con el entorno y creando y revisando tanto sus conocimientos como su habilidad para aprender. Asimismo, partimos de la premisa de que, en el caso de los programas dirigidos a un público infantil y juvenil en edad escolar, uno de los objetivos planteados es que deben ser complementarios al currículo escolar y contribuir a elevar el nivel educativo a través de la cooperación con las escuelas y otras instituciones de carácter educativo y/o cultural. Por lo tanto, es necesario que el museo tenga conocimiento de los programas y disciplinas que se imparten en las escuelas.

Dentro de esta filosofía de trabajo, desde el museo también se ofrece un servicio de asesoramiento al profesorado, manteniendo reuniones periódicas de apoyo y formación a través de «encuentros pedagógicos» y visitas guiadas apoyadas en material didáctico o talleres especiales que ofrecen información sobre la colección y diversas exposiciones temporales. Por su parte, los docentes son conscientes de la necesidad de centrarse en la salida o la realización de las actividades que se les proponen a partir de un objetivo específico y didácticamente asumible (Bardavio y González, 2003) y valoran y utilizan los beneficios educativos que, con una adecuada planificación, ofrece este tipo de recursos (Santacana y Llonch, 2012).

2.2. Una metodología basada en la estrecha colaboración con la educación formal

La metodología colaborativa con la educación formal se inicia en el año 1999 con la realización y comisariado por parte del Área de Educación del Museo de Lleida de la exposición *Els Escacs i el Caballer* [El ajedrez y el caballero] (Sabaté, 2003). La muestra representó el punto de partida de la estrecha colaboración con la comunidad educativa, donde se empezó a idear la complicidad entre los docentes y los educadores del museo, ya que incorporó la opinión de los primeros en el relato de la exposición, que tuvo una gran aceptación por parte del público. También fue el comienzo de la estrecha colaboración con el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià —en adelante CRP— del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el cual ha sido un actor clave en el desarrollo del proyecto educativo del museo.²

Durante el curso 2007-2008 se inauguró la actual sede del Museo de Lleida y, en vez de crear un proyecto educativo desde una perspectiva propia, se optó por la creación de un proyecto en colaboración con

² Los Centros de Recursos Pedagógicos son equipos docentes de dinamización, acompañamiento y asesoramiento al profesorado, los centros y las redes educativas para la mejora y la transformación de sus proyectos educativos de centro y su práctica educativa en general. Sus actuaciones están coordinadas con otros profesionales de los servicios educativos e instituciones o entidades de cada zona.

el CRP. Con este propósito se organizó el *Seminari Interdisciplinari de suport a la creació de recursos didàctics* [Seminario interdisciplinario de apoyo a la elaboración de los recursos didácticos] en el marco el Plan de Formación de Zona —en adelante, PFZ—. ³ El propósito de este seminario era que el profesorado pudiera conocer las colecciones, y analizar y evaluar las posibilidades educativas del discurso museográfico para, finalmente, proponer una serie de itinerarios educativos desarrollados en distintos grupos de trabajo. Esta iniciativa pretendía favorecer las relaciones con los currículos y programaciones de los centros educativos y marcar las pautas para establecer una metodología de trabajo entre escuela y museo (Sabaté y Gort, 2012). Se pretendía, así, encontrar la forma de compartir experiencias educativas y saberes en una actividad conjunta de construcción del conocimiento. Con el paso del tiempo ha quedado demostrado que esta estrategia fue clave para conseguir generar un ambiente agradable de trabajo, basado en la mutua confianza entre la institución y los enseñantes.

El propósito era construir, a partir del diálogo entre educadores del museo, conservadores, docentes de la educación formal y educadores de la educación no formal, una propuesta educativa colaborativa en la que ni el museo se impusiera a la escuela ni al revés. El seminario tuvo como resultado la creación, para el curso 2008-2009, de cinco grupos de trabajo que, también en el marco del PFZ, trabajarían el curso siguiente para desarrollar los primeros cinco itinerarios educativos del Museo: Técnicas artísticas, Seu Vella, Islam y feudalismo, Historia de la alimentación y El Camino de Santiago. El diseño de los materiales didácticos de estos cinco primeros itinerarios fue llevado a cabo por los miembros de los grupos de trabajo y los educadores del museo, con el apoyo de profesionales externos.

Con las bases de una metodología de trabajo colaborativa asentadas, la propuesta educativa del museo se ha ido configurando y ampliando en constante diálogo con los diversos agentes educativos de la ciudad, y ha continuado implicando a la comunidad educativa en la concepción, desarrollo, aplicación y evaluación de los distintos itinerarios educativos.

3. EXPERIENCIAS COLABORATIVAS EN LA CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS: EL TRABAJO CON LOS CICLOS FORMATIVOS

Las experiencias del Museo de Lleida que se explican a continuación son el ejemplo de cómo es posible crear recursos educativos materiales involucrando a la comunidad educativa —en este caso, a los ciclos formativos— a través de la metodología de aprendizaje-servicio, convirtiendo a su vez esta colaboración en una oportunidad didáctica en sí misma para el alumnado participante. El ApS se define como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, en el cual los participantes se forman trabajando a partir de necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2024). Aplicado al contexto concreto de la FP, la revisión sistemática llevada a cabo por Villalobos y Gómez-Gómez (2024) ha permitido extraer algunas conclusiones relevantes sobre los beneficios de la aplicación del ApS en ciclos formativos: se trata de una metodología que permite motivar al alumnado; aproximarlos a su sector profesional fomentando la adquisición y transmisión de conocimientos en situaciones reales; fomentar competencias cívicas y emprendedoras; favorecer la inclusión en el aula y, a su vez, reducir el absentismo escolar, entre otras.

³ El Departamento de Educación establece un conjunto de líneas de formación permanente para dar respuesta a las necesidades de formación permanente de los centros educativos y de los docentes de Cataluña. El Plan de Formación de Zona del Segrià es la planificación a nivel comarcal de la formación permanente del profesorado, que incorpora las actividades de formación en centro y otras actividades dirigidas a todo el profesorado de la comarca.

El ApS es una metodología de trabajo que, aplicada en el contexto museístico, tiene una gran potencialidad didáctica, tal y como demuestran algunas experiencias llevadas a cabo en diferentes etapas educativas en los últimos años, como la creación de una audioguía infantil por parte de maestros en formación en el Museo del Teatro Romano de Cartagena (Martínez-Hernández, 2022); el desarrollo de un proyecto basado en cuentos para mostrar la colección de Asia del Museu Etnològic i de Cultures del Món de Barcelona a los más pequeños, llevado a cabo por los alumnos de un ciclo formativo de grado superior de educación infantil;⁴ el diseño de propuestas educativas para alumnos de educación infantil y primaria a partir de las obras del Museo de Navarra por maestros en formación (Arriaga, 2021), o la creación de un proyecto dirigido a personas con enfermedad de Alzheimer y sus familiares acompañantes diseñado conjuntamente por alumnos universitarios y de bachillerato en el Museo Arqueológico Nacional (Carracedo *et al.*, 2019). Todas estas experiencias comparten con las desarrolladas en el Museo de Lleida la existencia de una necesidad inicial real en el museo, la participación activa del alumnado y la creación de recursos educativos de los cuales puede beneficiarse la comunidad.

3.1. La creación de indumentaria medieval: el inicio de la colaboración con el INS Guindàvols de Lleida

Durante el curso 2009-2010, a propuesta de uno de los docentes que formaban parte de los primeros grupos de trabajo explicados en el punto anterior, se decide organizar un nuevo grupo de trabajo para diseñar una propuesta educativa que permitiera descubrir el patrimonio expuesto en el museo a través de la divina proporción. El itinerario resultante se acabó denominando *Quadrivium. La ciència a l'edat mitjana* [Quadrivium. La ciencia en la Edad Media] y consistió en un itinerario guiado a través del ámbito medieval del Museo, basado en una selección de piezas que permitían descubrir cómo se organizaban los estudios medievales en el contexto histórico y social de la ciudad de Lleida. La visita estaba complementada con diversos talleres adaptados a todos los ciclos educativos y que facilitaban la comprensión de los contenidos de la visita: música, matemáticas, astronomía, geometría y ciencias naturales.⁵

La necesidad de crear REM destinados a educación infantil y al ciclo inicial de educación primaria supuso la primera colaboración del museo con los ciclos formativos. A propuesta de las maestras de educación infantil que participaban en el grupo de trabajo, se propuso la creación de indumentaria medieval destinada tanto al alumnado como a los equipos docentes. Es el proceso de diseño y creación de esta indumentaria cuando se incorpora el Ciclo Formativo de Confección y Moda del INS Guindàvols de Lleida y, gracias a la implicación del alumnado y el profesorado, vieron la luz diferentes conjuntos medievales (imagen 1). Esta primera iniciativa fue todo un éxito y supuso el inicio de una colaboración con el INS Guindàvols que se ha mantenido hasta la actualidad y que se ha materializado en diversos proyectos.

⁴ La información sobre este proyecto puede consultarse en la página web del Museu Etnològic i de les Cultures del Món: <https://www.barcelona.cat/museu-etnologic-culturesmon/ca/node/2307>

⁵ La información sobre este itinerario educativo puede consultarse en la página web del Museo de Lleida: <http://museudelleida.cat/es/materials-didactics/quadrivium-la-ciencia-a-ledat-mitjana/>

Imagen 1. Proceso de elaboración de indumentaria en el taller de confección del Instituto Guindàvols de Lleida



Fuente: INS Guindàvols.

En 2015, el Museo de Lleida inauguró la exposición *El fil invisible: dones que cusen* [El hilo invisible: mujeres que cosen], que mostraba parte de la colección de indumentaria de Victoria Antó y que pretendía ser un homenaje a modistas, encajeras y bordadoras, mujeres invisibles y anónimas que llevaron a cabo una importante labor entre finales del siglo XIX y principios del XX (Martín y Berlabé, 2015). Esta exposición sirvió de inspiración a las alumnas del ciclo formativo para realizar sus propias creaciones y tuvo su colofón en la celebración de la Noche de los Museos de ese mismo año, donde modelos profesionales desfilaban con la colección de moda diseñada por las alumnas (Museu de Lleida, 2015).

La colaboración con el INS Guindàvols continuó en el marco del seminario *Fem d'arqueòlegs. Descubrim la història* [Hacemos de arqueólogos. Descubrimos la historia],⁶ un grupo de trabajo del profesorado del PFZ creado durante el curso 2015-2016. El seminario tenía como objetivo desarrollar una propuesta educativa para poner en valor la colección arqueológica del museo y de los yacimientos arqueológicos vinculados, que acabó materializándose en un itinerario sobre arqueología adaptado a todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta bachillerato. Este último proyecto se concibió en el marco de la exposición *La Fortalesa dels Vilars D'Arbeca. Terra, Aigua i Poder en el Món Iber* [La fortaleza de los Vilars de Arbeca. Tierra, agua y poder en el mundo ibero], organizada conjuntamente por el Museo de Lleida, la Universidad de Lleida y la Diputación de Lleida. La muestra repasaba más de treinta años de excavaciones arqueológicas, búsqueda y recuperación patrimonial que se habían llevado a cabo en la fortaleza ibérica, desde su descubrimiento (1974) y el inicio de las excavaciones (1985) hasta la actualidad (Junyent y López, 2016).

En este caso, la contribución del Grado Superior de vestuario a medida y de espectáculos se concretó en la creación de indumentaria de época prehistórica, ibérica y romana destinada al alumnado de educación

⁶ La trayectoria del seminario puede consultarse en el blog específicamente creado para su difusión: <https://femdarqueolegs.wordpress.com/>

primaria (imagen 2). En el proyecto también participaron dos programas de formación e inserción del INS Castell dels Templers, concretamente los de carpintería, que se explicará en el siguiente apartado, y el de peluquería y estética, que desarrolló un proyecto sobre la estética en el mundo antiguo que se presentó al público en la Noche de los Museos de aquel año (Telepublic, 2016).

Imagen 2. Presentación de la propuesta didáctica Fem d'arqueòlegs, con la indumentaria de época ibera realizada por los alumnos del ciclo de formación



Fuente: los autores.

En el mismo seminario, pero ya en el curso 2016-2017, el mismo grupo de docentes trabajó materiales destinados al ámbito de la prehistoria de la colección permanente. En esta ocasión, se incorporó al proyecto educativo del Museo de Lleida un nuevo ciclo formativo del centro educativo Ilerna Formació, situado a escasos metros del museo, concretamente el Ciclo Superior en Animaciones 3D, Juegos y Entornos Interactivos, cuyo alumnado desarrolló una aplicación multimedia interactiva 3D. Los proyectos de confección de indumentaria en colaboración con el INS Guindàvols han continuado hasta la actualidad, incorporando también indumentaria de época barroca. Este instituto, junto con el INS Torre Vicens, organiza un desfile de moda e imagen que permite mostrar los proyectos realizados por el alumnado que cursa ciclos formativos relacionados con estos ámbitos. En estos desfiles participan, también, las confecciones realizadas en colaboración con el Museo de Lleida, lo que permite visibilizar la acción educativa llevada a cabo por el museo ante la ciudadanía (imagen 3).

Imagen 3. Desfile de moda del curso 2021-2022, organizado por el INS Guindàvols y el INS Torre Vicens, donde se presentó la indumentaria realizada por el alumnado a partir del retablo gótico de la iglesia de Sant Joan de Lleida



Fuente: los autores.

La creación de indumentaria de diferentes periodos históricos ha permitido al alumnado del ciclo formativo llevar a cabo un proceso de investigación, ya que la indumentaria realizada no se inspira únicamente en la colección del museo, sino que se diseña en base al conocimiento ofrecido por la investigación arqueológica e histórica. La indumentaria elaborada y convertida en REM se ha incorporado a los itinerarios educativos del museo y constituye, para el alumnado de la educación básica que lo visita, un elemento interactivo de tipo recreación, que tiene por objetivo que el visitante reviva una determinada época o situación, con lo que se consigue generar un cierto nivel de empatía (Santacana y Martín, 2010). A través de este material, el alumnado puede realizar un viaje al pasado convertido en pobladores prehistóricos, íberos, romanos y medievales (imagen 4). El equipo educativo del museo ha observado que la actitud del alumnado ante la visita cambia radicalmente cuando se presenta la indumentaria y se ofrece la posibilidad de vestirse. Este elemento supone, en muchos casos, una ruptura de los esquemas mentales que tiene el alumnado sobre lo que es una visita al museo, aumentando la motivación y la participación a lo largo de todas las actividades que se plantean durante la visita. Además, el empleo de la indumentaria junto a las obras de arte que la han inspirado confiere a éstas tridimensionalidad, facilitando el proceso de comprensión por parte del alumnado, así como la experimentación de las diferentes texturas.

Imagen 4. Alumnado de educación infantil participando en el itinerario *Quadrivium. La ciència a l'edat mitjana* y ataviado con la indumentaria medieval confeccionada por el alumnado del ciclo formativo del INS Guindàvols



Fuente: los autores.

3.2. El trabajo de la madera: colaboración con el Programa de Formación e Inserción del Instituto Castell de Templers

La segunda de las colaboraciones que abordaremos en el presente artículo es la llevada a cabo con el Programa de Formación e Inserción⁷ —en adelante, PFI— Auxiliar en trabajos de carpintería e instalación de muebles del INS Castell de Templers. Alumnado y profesorado de dicho PFI han participado en diversos proyectos vinculados al Museu de Lleida, pero hemos seleccionado dos de ellos precisamente porque uno de los resultados de la colaboración fue la creación de REM que se ha incorporado de manera regular a los itinerarios educativos del museo. Concretamente, se trata de los materiales de madera de

⁷ Los PFI están dirigidos a aquellos alumnos que no han finalizado la educación secundaria obligatoria, y constituyen el primer nivel de calificación dentro de los estudios de formación profesional.

los itinerarios educativos *Fem d'arqueòlegs* —todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta educación para adultos—, al que hacíamos referencia en el apartado anterior, dividido a su vez en la etapa prehistórica, y en las culturas íbera y romana, y *Pinotxo i l'artesà de la fusta* [Pinocho y el artesano de la madera] —educación infantil y primer ciclo de educación primaria—, centrado en el trabajo de la madera a través de las obras de la colección fabricadas con este material.

En relación con el seminario *Fem d'arqueòlegs*, el alumnado del PFI creó, con el asesoramiento de los arqueólogos que estaban estudiando y excavando el yacimiento ibérico de Vilars de Arbeca, una de las piezas principales de la exposición *La Fortalesa dels Vilars D'Arbeca. Terra, Aigua i Poder en el Món Iber: la maqueta de la fortaleza* (imagen 5). Esta maqueta supuso, de hecho, una actualización de la maqueta de la fortaleza que expone el museo en su colección permanente, ya que incorporaba los últimos avances de la investigación.⁸ Además de esta gran maqueta, los alumnos también realizaron maquetas de menor tamaño de algunas casas prehistóricas construidas con diversas técnicas, pero con un elemento en común: el uso de la madera. Estas pequeñas maquetas se emplean regularmente en los itinerarios educativos de arqueología. Igual que en el caso de la realización de la indumentaria, la construcción de las diversas maquetas comportó todo un proceso de investigación histórica por parte de los alumnos del PFI, además de la aplicación de los procesos propios del trabajo y tratamiento de la madera para su construcción.

Imagen 5. Explicación del proceso de elaboración de la maqueta en el taller del PFI de carpintería del INS Templers



Fuente: INS Templers.

⁸ Está previsto que, en los próximos meses, la maqueta creada por los alumnos del PFI se incorpore definitivamente a la exposición permanente.

El segundo proyecto en el cual el alumnado del PFI tuvo una destacada participación es *Pinotxo i l'artesà de la fusta*, que se desarrolló durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, vinculado al III Proyecto Común de Lectura —en adelante, PDL— impulsado por la Red de Bibliotecas Escolares de las comarcas de Lleida —en adelante, RBE—. El PDL se basa en la lectura de un mismo libro durante dos cursos escolares en todos los centros educativos participantes y en los diferentes niveles, desde infantil hasta la enseñanza secundaria, con el objetivo de dar relevancia al hábito lector. A partir de los temas que surgen en el libro de referencia escogido, los centros pueden trabajar desde sus realidades particulares una gran diversidad de actividades y proyectos que abarcan todas las áreas del currículum.⁹ La adscripción del Área de Educación del Museo de Lleida a la RBE llevó al museo a participar en el proyecto y a ofrecer un itinerario específico relacionado con el libro escogido para el curso 2016-2017: *Las aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi. El objetivo principal fue consolidar la experiencia de trabajo colaborativo con la comunidad educativa de Lleida, además de la voluntad de llegar a los centros educativos del territorio y de ofrecer recursos educativos en otras áreas de conocimiento no habituales en el museo por la naturaleza de sus bienes (Parisi-Moreno *et al.*, 2018).

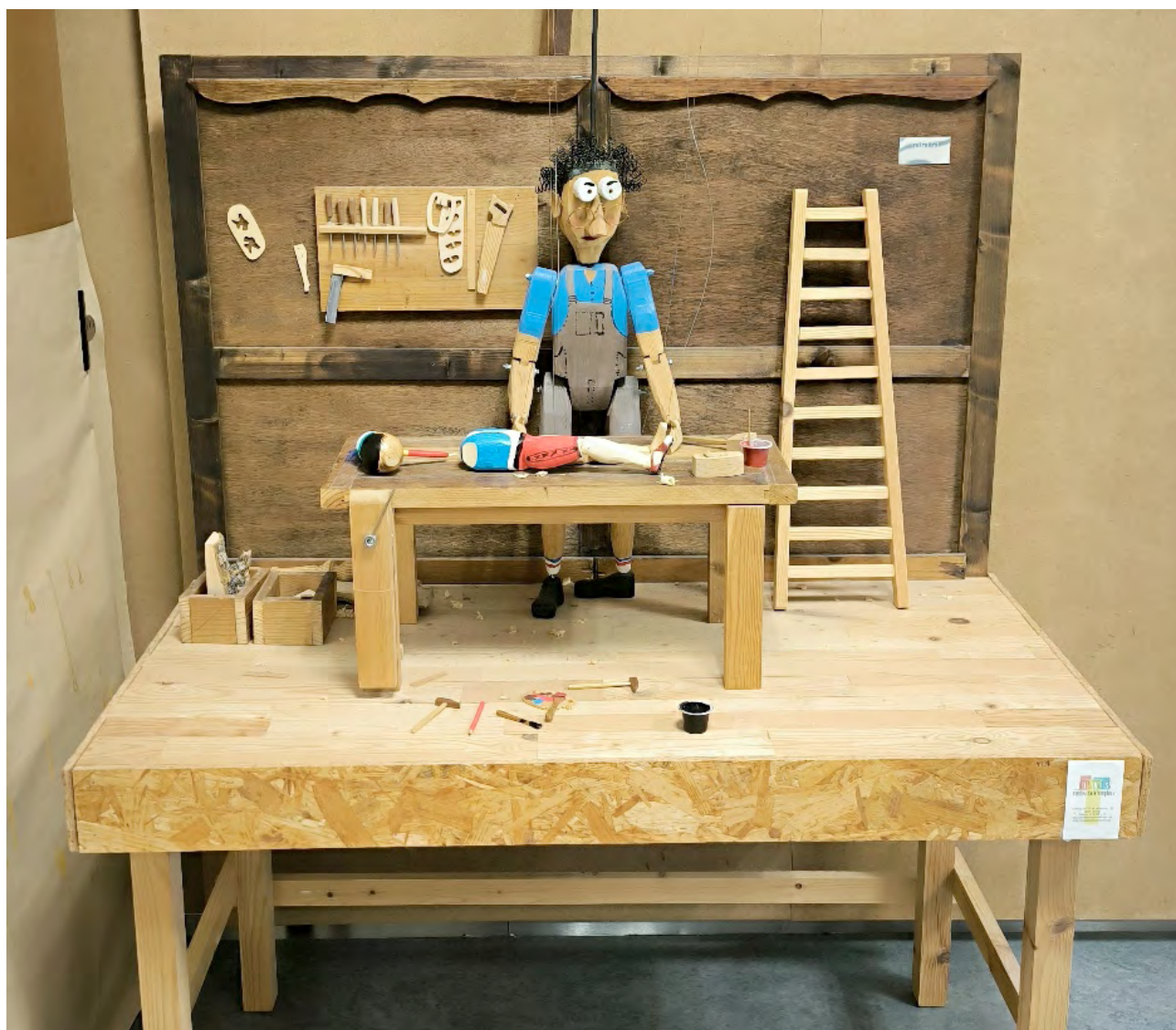
El itinerario educativo desarrollado por el Museo de Lleida estaba estructurado en dos fases (Huguet y Parisi-Moreno, 2016). La primera se desarrollaba en las salas del museo mediante una selección de obras de arte de madera que permitían trabajar temas como las características del material, técnicas e instrumentos empleados en su fabricación, cómo era el oficio del artesano de la madera, etc. La segunda parte se llevaba a cabo en el aula didáctica, donde el alumnado podía relacionar los contenidos explicados en la visita con la reproducción de un taller de carpintería y la realización de actividades vinculadas directamente con el contenido de la novela *Las aventuras de Pinocho*.

La colaboración con el PFI del ISN Castell de Templers se tradujo en la creación de todo el REM de madera que se empleaba en los diferentes momentos de la visita:

- Encajes: los encajes son las uniones que se utilizan en la carpintería en general pero también en la fabricación de las tallas, los retablos, los frontales de altar, etc. para poder encajar de manera sólida sus diferentes partes. Existen diferentes tipos de encajes según el lugar donde están ubicados y de la función que deben cumplir dentro del conjunto. El alumnado del PFI creó diversos encajes que los participantes en el itinerario educativo de Pinocho podían manipular, favoreciendo así la experimentación directa y la comprensión de un sistema de fabricación y encaje que generalmente queda oculto en las obras de arte.
- Reproducción del taller del artesano de la madera: se trata de un taller en miniatura, donde el protagonista se ha caracterizado en el personaje de Geppeto, que precisamente está fabricando un títere: Pinocho (imagen 6).
- Guiñol: el guiñol permite al alumnado interpretar la obra de Pinocho mediante guiñoles y adoptar diferentes roles —público, lectores de los diferentes textos de la novela seleccionados, y actores a través de los guiñoles— (imagen 7).
- Letras de madera que forman la palabra *Pinotxo*.

⁹ Hasta la fecha, los PCL desarrollados han sido *El Principito* —cursos 2009-2010 y 2010-2011—, *Alicia en el País de las Maravillas* —cursos 2013-2014 y 2014-2015—, *Las aventuras de Pinocho* —cursos 2015-2016 y 2016-2017—, *Las mil y una noches* —cursos 2018-2019 y 2019-2020— y *Amb D de Dona-coeDuca't* —cursos 2020-2021 y 2021-2022, que a diferencia de los anteriores, no está basado en el trabajo de un único libro sino en un conjunto de libros con el objetivo de trabajar la coeducación y la igualdad de género.

Imagen 6. Reproducción del taller del artesano de la madera realizado por el alumnado del PFI



Fuente: los autores.

Imagen 7. Realización de la actividad del guiñol con alumnado de educación infantil



Fuente: los autores.

La implementación del proyecto en el museo en el marco del PCL pudo ser evaluada por Parisi-Moreno y Llonch (2017) mediante un cuestionario dirigido a los docentes acompañantes a la visita entre noviembre de 2015 y mayo 2016, así como a los alumnos que realizaron la visita durante el mes de marzo de 2016, de las etapas educativas de Educación Primaria y ESO. Del análisis de los resultados se desprende una gran satisfacción por parte de los centros educativos participantes en el proyecto, tanto del alumnado como del profesorado. Si bien no se pregunta específicamente por los REM creados en colaboración con el PFI, en las conclusiones las autoras consideran muy significativo

que en el desarrollo de la propuesta educativa que se analiza no solo se pone de manifiesto la colaboración museo-RBE-centros educativos que realizan la visita, sino que va más allá e incluye centros educativos de perfil profesional que participan activamente en la creación de parte de los recursos didácticos de la propuesta educativa. En este sentido, cabe considerar la participación del público visitante, así como la de todo el entorno (sean personas físicas o instituciones y sean o no educativas y/o culturales) para promover un mejor aprovechamiento del papel de la comunidad en la construcción de sociedades abiertas a la cohesión social y la diversidad cultural. (p. 93)

La creación de todo este material permitió al alumnado de los ciclos formativos poner en práctica diferentes técnicas de carpintería. Por otra parte, la observación directa del equipo educativo que llevó a cabo las visitas permitió constatar que repartir los encajes de madera frente a las tallas de madera del Cristo de

Perves y el de Manyanet resultaba muy gratificante, ya que todos los sentidos de los participantes se despertaban: los alumnos podían tocar la madera, olerla, accionar los encajes, practicar, escuchar, al mismo tiempo que interaccionan entre ellos. La demostración del funcionamiento de algunas herramientas de carpintería en un banco real de carpintero permitió a los alumnos observar el trabajo artesanal y la implicación de todos los sentidos, incluido el olfato al repartir las virutas resultantes de la demostración, que instintivamente todos los participantes olían notando así el aroma de la madera de pino recién cortada. Finalmente, el uso del guñol fue una de las actividades con más éxito, ya que permitía la participación de todo el alumnado adoptando diferentes roles (Huguet y Parisi-Moreno, 2016).

4. GESTIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS MATERIALES EN EL MUSEO

A lo largo de todos estos años, la colaboración con diversas instituciones educativas en la creación de REM ha dado como resultado la configuración de una basta colección de recursos educativos. Como ya se explicado al inicio del artículo, el proyecto educativo del museo es un proyecto vivo, lo que significa que cada año se incorporan nuevos objetos y REM surgidos del trabajo colaborativo, que se suman a los recursos que también se incorporan a la «colección didáctica» del Museo a través de otras vías —compras, reutilizaciones, donaciones, etc. Todo este material se guarda en el aula educativa y es utilizado por el Museo de manera regular en los itinerarios educativos —aunque no exclusivamente en estos, ya que se trata de un material transversal que es utilizado en numerosas actividades que organiza el Museo fuera de la educación formal.

La necesidad de poner orden a todo este material y sistematizar las aportaciones llevadas a cabo por la comunidad educativa, llevó al Área de Educación del Museo a aplicar el *Manual práctico para la catalogación de los objetos del Museo Escolar* (Llonch-Molina *et al.*, 2020), desarrollado por los integrantes del equipo ICE de la Universidad de Lleida *Museus i Biblioteques escolars: espais per al desenvolupament de la competència alfabetitzadora dels infants* [Museos y bibliotecas escolares: espacios para desarrollar la competencia alfabetizadora de los niños], coordinado por la Dra. Nayra Llonch-Molina. Este manual está pensado para ser aplicado en el ámbito escolar y fue concebido con el objetivo de redescubrir los objetos que poseen las escuelas, ponerlos en valor, potenciar las prácticas docentes que ya se están llevando a cabo e inspirar otras nuevas. La existencia de un museo escolar se vincula con una didáctica de las ciencias sociales basada en la implementación del trabajo con las fuentes (Santisteban, 2017; Seixas y Morton, 2013), especialmente objetuales, lo que implicaría incorporar a las escuelas un espacio que pueda albergar todos los objetos de uso educativo —en definitiva, un museo escolar, a imagen de las bibliotecas escolares— (Parisi-Moreno *et al.*, 2021). El manual ofrece un sistema para organizar los objetos y REM basado en la catalogación de las colecciones que llevan a cabo los museos y en la catalogación de los libros que llevan a cabo las bibliotecas escolares.

La aplicación de este manual práctico ha comportado inventariar, catalogar y fotografiar todos y cada uno de los REM que forman parte de la colección didáctica (Huguet, 2021). Para registrar toda esta información, se creó un topográfico, que permite saber dónde está ubicado cada REM dentro del aula didáctica —espacio y estantería concretos—, y una base de datos donde cada REM dispone de su propia ficha, que recoge el número de inventario asignado, si forma parte o no de un conjunto, la procedencia, en qué itinerarios educativos se utiliza, la fecha de ingreso o la época histórica a la que hace referencia, entre otros campos (imagen 8). Esta sistematización ha permitido, además, mejorar el servicio de préstamo de REM del museo, ya que buena parte del material puede salir en préstamo para participar en actividades determinadas si lo solicitan las escuelas.

Imagen 8. Ejemplo de ficha de registro de la base de datos del inventario y catalogación de los REM

Fitxa objecte Aula didàctica			
Id	1	Ingrés Format	Grup de treball CRP del Segrià
Registre	1	Ingrés Font	
Núm Inventari	MdL/2021/1	Ingrés Data	2017
CDU	9	Recursos	Museu de Lleida, diocesà i comarcal. Secció de prehistòria i història antiga
Topogràfic	01.07.A	Enllaços interè	
Format	Prod. Pròpia	Exemplars Núm	
Nom objecte	Campament de Pincevent	Exemplars Estat	1
Lloc de fabricació	Museu de Lleida	Campo1	
Cronologia	27/04/2017	Campo2	
Descriptors	Paleolític Arqueologia Campament	Campo3	
Característiques	Lona (2), cabana (1), conjunt eines lítiques talla(25), conjunt eines lítiques esquarterament (14), conjunt osses	Campo4	
Mides			

Fuente: los autores.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que no ha podido llevarse a cabo una evaluación en profundidad de los proyectos llevados a cabo con los ciclos formativos, las observaciones realizadas tanto por los educadores del Museo como por el profesorado de los ciclos se alinean con las conclusiones extraídas por Villalobos y Gómez-Gómez (2024). A nivel general, se considera que estos proyectos han supuesto un triple beneficio. En primer lugar, el alumnado de los ciclos formativos ha mostrado una gran implicación y motivación a lo largo de todo el proceso. La creación de REM inspirados en los diferentes periodos históricos que abarcan las colecciones del museo ha permitido al alumnado de los ciclos formativos llevar a cabo un proceso de investigación, ya que tanto en la confección de la indumentaria como en la construcción de las maquetas y elementos de madera se ha aplicado el conocimiento proveniente de la investigación arqueológica e histórica. Este

conocimiento histórico se ha sumado al propio de la temática de los ciclos formativos, pues el alumnado ha llevado a cabo la totalidad del proceso de creación de los materiales, desde el diseño y concepción hasta la selección y preparación de los materiales y la aplicación de las diferentes técnicas de patronaje, confección y carpintería. Los proyectos realizados con los ciclos formativos incluyen siempre visitas al museo para que el alumnado pueda documentarse; la participación en el seminario *Fem d'arqueòlegs* incluyó, además, visitas a diversos yacimientos arqueológicos de la zona, así como el asesoramiento de los equipos de arqueología que trabajaban en dichos yacimientos, lo que permitió al alumnado profundizar en el conocimiento de los diferentes periodos históricos.

La puesta en práctica del proceso completo de creación de los REM ha tenido, en este caso, una aplicación real: incorporarse a la propuesta educativa del Museo de Lleida, de manera que los grupos escolares que visitan el museo pueden hacer uso de estos recursos educativos. El proyecto educativo del Museo se nutre así de las aportaciones de la comunidad educativa, que se convierte en un agente activo no sólo en la concepción del proyecto sino también en su materialización. Con este tipo de acciones, el museo fomenta el trabajo colaborativo e interdisciplinar, involucrando a diferentes niveles de enseñanza-aprendizaje. Otro indicador claro de los beneficios mutuos y del éxito de las propuestas es la continuidad de la colaboración entre el Museo y la FP, que se extiende durante más de una década y que continúa vigente en la actualidad.

Finalmente, el alumnado de educación primaria y educación secundaria tiene a su disposición unos recursos educativos materiales que permiten, como apuntábamos al inicio de este artículo, desarrollar experiencias sensoriales y táctiles, fomentar la interacción entre los participantes y ayudar en el proceso de descodificación de las colecciones expuestas en el museo. Estos recursos permiten, además, hacer tangibles conceptos abstractos, algo especialmente necesario en historia ya que los restos que han llegado hasta nuestros días suponen tan solo una pequeña parte del pasado, por lo que el nivel de abstracción necesario para comprender cómo vivían nuestros antepasados hace que el proceso sea bastante complejo, especialmente en las etapas de educación primaria y secundaria. Mediante la observación y la manipulación de todos esos REM, la motivación y el interés del alumnado aumenta, así como su curiosidad y deseo de saber cómo funcionaba o se fabricaba aquello que tienen entre las manos, cómo se vestía la gente en el pasado o cómo se vivía en la ciudad que están viendo reconstruida. Todos estos materiales se convierten en el punto de partida para abordar una gran cantidad de temas relacionados con las colecciones del museo.

Hasta la fecha, tres ciclos formativos y dos PFI de institutos de la ciudad de Lleida han contribuido a la propuesta didáctica del Museo de Lleida: moda y confección, diseño de entornos 3D y videojuegos, carpintería, peluquería y estética y el de edificación. Se trata de proyectos que, si bien han surgido de manera autónoma, con el paso del tiempo han ido interactuando en experiencias comunes como el de Escuelas amigas del museo —iniciativa del propio museo, cuyo objetivo es acercar a la comunidad educativa de su entorno las posibilidades educativas del patrimonio que conserva y divulga. La colaboración que se establece entre las escuelas y el museo comporta la ejecución de un proyecto educativo vinculado al discurso y las colecciones del museo— o *Delivery Museum* —proyecto llevado a cabo por el museo durante la pandemia de Covid-19 con aquellas escuelas que no podían desplazarse físicamente al museo, siendo el equipo educativo del mismo el que se desplazaba a la escuela—, generando sinergias educativas que contribuyen a enriquecer el proceso colaborativo con la educación formal iniciado en el año 1999. Todas estas propuestas contribuyen a reforzar el papel capital que pueden desempeñar los museos en la dinamización comunitaria, así como la gran incidencia que puede tener la comunidad educativa en la creación del proyecto educativo de un museo.

BIBLIOGRAFÍA

- Allard, M., y Boucher, S. (1991). *Le musée et l'école*. Les éditions Hurtubise (HMH).
- Arriaga, A. (2021). Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 12, 201-214. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.20448>
- Asensio, M., y Pol, E. (2002). ¿Para qué sirven hoy los estudios de público en museos? *Revista de Museología*, 24-25, 11-24.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Horsori.
- Carracedo, J. J.; Márquez, O.; Cruz, M., y Carrasco, M. (2019). «MANejamos la escritura antigua»: el MAN como recurso y escenario para un proyecto de aprendizaje y servicio dirigido a personas con Alzheimer. *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 38, 281-289. <https://www.man.es/man/dam/jcr:aeca5ed2-be0b-4c54-9325-8d66bbb007e3/2019-bolman-38-18-carracedo.pdf>
- Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (2024, 19 de abril). *Aprenentatge Servei*. <https://aprenentatgeservei.cat/>
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2023). La «señal», un objeto de la escuela disciplinada y de la pedagogía del silencio. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 30, 19-36. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.28.69.003>
- Durbin, G., Morris, S., y Wilkinson, S. (1990). *Learning from objects: A teacher's guide*. Heritage.
- Feliu, M., y Triadó, A. (2011). Interactuando con objetos y maquetas. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 47-54.
- Ferreras, R., Moreno, A., De la Riva, E., y Rodríguez, E. (2007). El museo como laboratorio. En R. Calaf, R., Fontal, O., y R. Valle (Ed.), *Museos de Arte y Educación* (pp. 275-287). Ediciones Trea.
- García, Á. (1988). *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. Ediciones de La Torre.
- Huguet, M. (2021). *L'experiència del Museu de Lleida. II Jornada de museus i biblioteques escolars. Espais per desenvolupar la competència informacional dels infants i adolescents* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4aWzJcGHMK8>
- Huguet, M., y Parisi-Moreno, V. (2016). Pinocho y el artesano de la madera: una experiencia colaborativa en el Museo de Lleida. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria, M. Domingo, y S. Marín (coord.), *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, Madrid, del 26 al 28 de octubre de 2016 (pp. 173-182). Comunidad de Madrid y Observatorio de Educación Patrimonial en España.
- Junyent, E., y López, J. (Coords.) (2016). *La Fortalesa dels Vilars d'Arbeca. Terra, aigua i poder en el món iber*. Museu de Lleida: diocesà i comarcal. <https://doi.org/10.21001/fva.2018>
- 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>
- Martín, R. M., y Berlabé, C. (Coords.) (2015). *El fil invisible: dones que cusen. Col·lecció d'indumentària de Victòria Antó*. Museu de Lleida: diocesà i comarcal. http://museudelleida.cat/wp-content/uploads/2015/09/MLL_CatIndumentaria_Interactiu-ok3.pdf

- Martínez-Hernández, C. (2022). Proyecto interdisciplinar de aprendizaje-servicio con maestros en formación para la creación de una audioguía infantil en el Museo del Teatro Romano de Cartagena. En A. Charro y C. R. García (coord.), *Prácticas docentes universitarias en Didáctica de la Ciencias Sociales: investigaciones y experiencias* (pp.259-272). Dykinson.
- Museu de Lleida (2015, 30 de junio). Desfilada, El fil invisible Dones que cusen [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=biVx-hl2M7k>
- Pahl, K., y Rowsell, J. (2011). Artifactual Critical Literacy: A New Perspective for Literacy Education. *Berkeley Review of Education*, 2(2), 129-151. <https://escholarship.org/uc/item/6s0491j5>
- Paris, S. G. (Ed.). (2002). *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Parisi-Moreno, V., y Llonch, N. (2017). Aportaciones a la comunidad educativa y cultural. Evaluación sumativa de una experiencia colaborativa en el Museu de Lleida. *Pulso*, 40, 77-95. <http://hdl.handle.net/10017/32299>
- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2018). El Proyecto Común de Lectura: explotación didáctica interdisciplinar de *Las Aventuras de Pinocchio* (1882-1883) a partir de la metodología del centro de interés. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 18, 1-23. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7599>
- Parisi-Moreno, V., Llonch-Molina, N., y Selfa, M. (2021). Information literacy instruction in early childhood education: the school museum. *Literacy*, 55(2), 83-90. <https://doi.org/10.1111/lit.12238>
- Pastor, I. (2007). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.
- Sabaté, M. (2003). El ajedrez y el caballero. Una exposición con vida propia. *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 8, 43-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2498686.pdf>
- Sabaté, M., y Gort, R. (2012). *Museo y comunidad: un museo para todos los públicos*. Ediciones Trea.
- Santacana, J., y Martín, C. (2010). *Manual de museografía interactiva*. Ediciones Trea.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concept*. Nelson College Indigenous.
- Shaffer, S. E. (2018). *Object lessons and early learning*. Routledge.
- Telepublic (2016, 9 de junio). Nit de museus [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D3VZgDahKh8>
- Villalobos, M. Á., y Gómez-Gómez, M. (2024). El Aprendizaje-Servicio en la Formación Profesional: una revisión sistemática. En J. E. Anguita, E. Ruiz y A. Sotto (eds.), *Propuestas de investigación educativa* (pp. 158-169). Dykinson.
- Wood, E., y Latham, K. F. (2016). *The Objects of Experience: Transforming Visitor-Object Encounters in Museums*. Routledge.

EL MUSEO VIAJA A LA ESCUELA. MUSEO ITINERANTE: 100 OBJETOS PARA HACER HISTORIA

The Museum travels to School.
Traveling Museum: 100 objects to make history

Laia Coma Quintana

DHiGeCs-Com

<https://orcid.org/0000-0003-4501-840X>

Tània Martínez Gil*

Universidad de Barcelona

<https://orcid.org/0000-0002-6198-1063>

Elur Ulibarrena Herce

Museo Etnográfico del Reino de Pamplona (Arteta, Navarra)

Palabras clave

Educación patrimonial
Didáctica del objeto
Educación Primaria
Educación Secundaria
Maletas didácticas

Keywords

Heritage education
Object based learning
Primary School
Secondary School
Loan boxes

RESUMEN: Casa Fantikorena en la localidad de Arteta (Navarra) acoge el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona, una instalación artística por sí misma, que destaca por su gran colección de objetos históricos. Su objetivo es conservar la memoria del pasado a partir de los relatos de cada uno de los objetos recopilados por Joxe Ulibarrena Arellano a lo largo de toda una vida. Este patrimonio objetual, y esta forma de entender la cultura material, son el eje vertebrador de la propuesta pedagógica *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia*, una actividad que viaja a la escuela y que fomenta la interrogación y análisis de objetos cotidianos para reconstruir de forma significativa la historia reciente y conectarla a la sociedad a través de la Red.

ABSTRACT: Casa Fantikorena in the town of Arteta (Navarra), houses the Ethnographic Museum of the Kingdom of Pamplona, an artistic installation in itself, which stands out for its large collection of historical objects. His objective is to preserve the memory of the past based on the stories of each of the objects collected by Joxe Ulibarrena Arellano throughout a lifetime. This object heritage, and this way of understanding material culture, are the backbone of the *Itinerant Museum pedagogical proposal: 100 objects to make History*, an activity that travels to school and that encourages the interrogation and analysis of everyday objects to reconstruct significant form recent history and connect it to society through the Internet.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Tània Martínez Gil. Universidad de Barcelona – clara.lopez@udl.cat – <https://orcid.org/0000-0002-6198-1063>

Cómo citar / How to cite: Coma Quintana, Laia; Martínez Gil, Tània; Ulibarrena Herce, Elur (2024). «El Museo viaja a la Escuela. "Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia"», *Cabás*, 31, 205-219. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26150>).

Recibido: 21 marzo, 2024; aceptado: 02 mayo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press

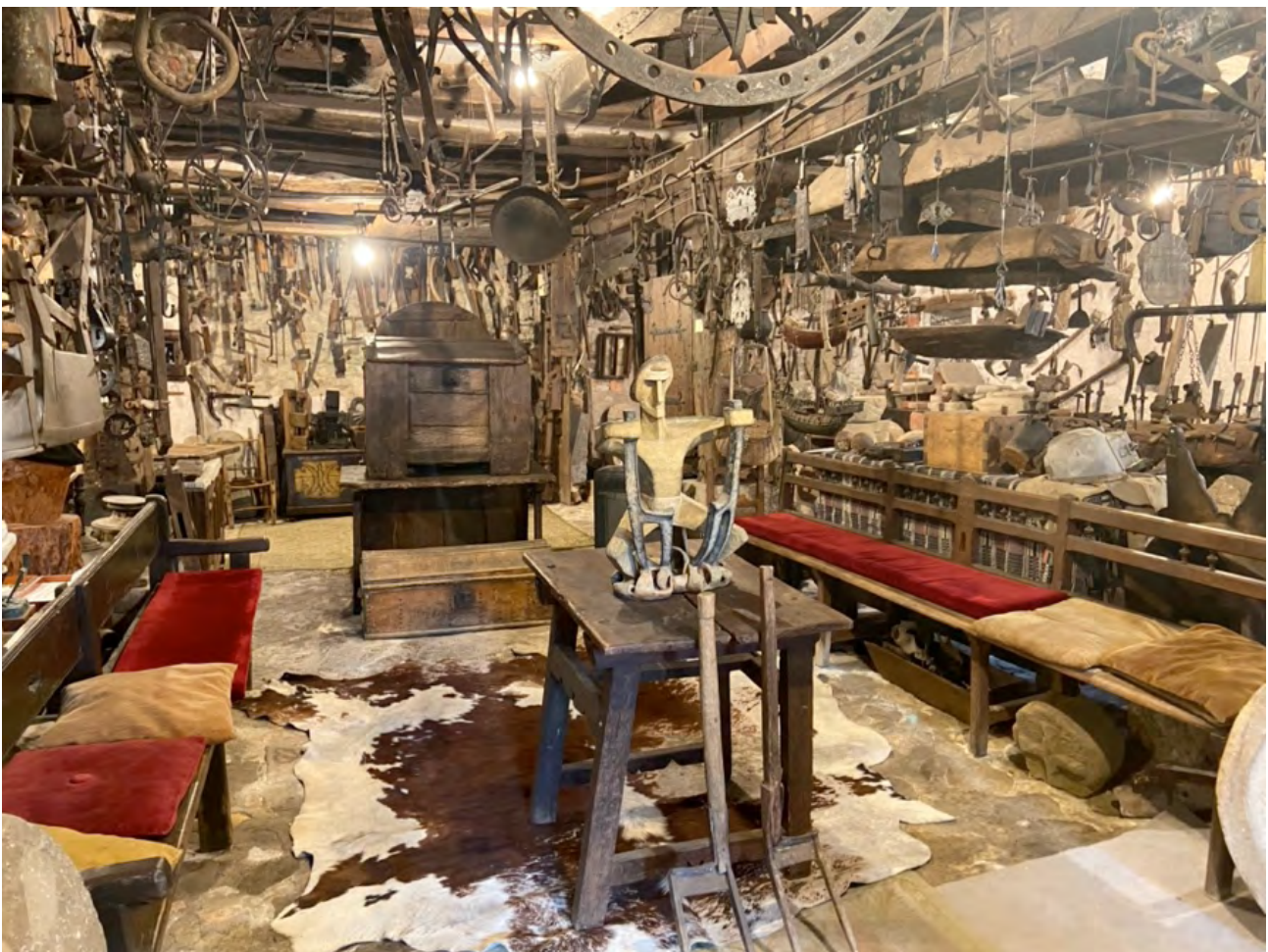


Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN: EL MUSEO ETNOGRÁFICO DE ARTETA, UNA INSTALACIÓN ARTÍSTICA HECHA MUSEO

Han pasado ya sesenta años desde que Joxe Ulibarrena Arellano, artista y defensor de la cultura navarra, abriese al público su colección personal de objetos históricos. Primero en la localidad de Barrioplano y, a partir de 1986, en la conocida Casa Fantikorena en Arteta, sede actual del Museo Etnográfico del Reino de Pamplona; un caserío de arquitectura tradicional del siglo xvii recuperado por el propio artista y concebido como una gran instalación artística, donde cada objeto fue seleccionado y situado minuciosamente dentro del conjunto que hoy puede visitarse. Sin duda alguna estamos ante un museo único, singular, no solo por su increíble y abrumadora colección de objetos sino también por el significado que de él se desprende. Joxe Ulibarrena, al igual que hizo Arthur Hazelious en el Skansen Museum de Estocolmo, se preocupó de preservar los vestigios de la preindustrialización con el fin de mostrarlos a la sociedad navarra y protegerlo del olvido ante la huracanada modernidad. Ulibarrena recogió todos estos objetos, testigos de modos de vida que van desapareciendo y de expresiones culturales que se van desdibujando, con el objetivo de ponerlos en valor y homenajear a nuestros/as antepasados/as, manteniendo su memoria viva en el tiempo.

Figura 1. Planta baja del museo



Fuente: autoras.

Entre las distintas salas o espacios del caserío (museo) se recogen más de ocho mil objetos de la sociedad rural preindustrial, de múltiples temáticas, distribuidos entre las distintas plantas y estancias del caserío y agrupados por oficios. Así, por ejemplo, en la planta baja se presentan objetos ordenados según los modos de vida y los oficios tradicionales como, por ejemplo, la ganadería, la agricultura, la carnicería, la herrería, la carpintería, entre muchos otros. También encontramos herramientas de forja artesanal, cantería y construcción, pastoreo y trashumancia, junto a multitud de objetos relacionadas con la elaboración de productos como el queso, el pan, el vino y la miel (ver figura 1).

La primera planta del museo es sin duda la más especial, dado que el visitante puede acceder a la vivienda del siglo XVII, conservando la cocina primitiva con todos sus utensilios y enseres, y los cuartos y las alcobas, donde el mobiliario convive con la colección de indumentaria y calzado (ver figura 2). Seguidamente, en la planta segunda, están el pajar, el granero y la segunda vivienda, ya del siglo XX, donde se conserva un baño con todos los objetos de higiene y belleza propios del momento. Por otro lado, se conservan herramientas muy singulares relacionadas con el despertar de las ciencias: medicina, farmacia, veterinaria y enfermería, así como los primeros aparatos destinados al entretenimiento en el tiempo libre como la radio, gramolas, cámaras de foto y cine, música, juegos y juguetes (ver figura 3).

Figura 2. Detalle de la cocina del caserío del siglo XVII



Fuente: autoras.

Figura 3. Detalle de la sala superior expositiva



Fuente: autoras.

Así pues, la visita al museo resulta ser un viaje en el tiempo y en el espacio; un viaje en el mundo rural y las raíces culturales fuertemente arraigadas en él. Este lugar tan singular, es ante los ojos de quienes lo visitan una instalación artística convertida en museo, donde todo lo que lo configura es auténtico y en donde no hay espacios recreados. Hay objetos por todos los rincones, formando un universo envolvente y hasta agobiante, que recoge saberes, ingenios, vivencias, historias y experiencias.

En definitiva, la instalación, colocación y ambientación de los objetos en el museo, obra de Ulibarrena, ofrece al visitante un universo envolvente y singular, que difícilmente deja indiferente. Con todo ello es fácil darse cuenta de las enormes posibilidades que el espacio, su colección y su misión tienen para la educación, y la necesidad de acercar a la sociedad a este pequeño pero gran universo de la memoria del pasado reciente.

2. DE LA NECESIDAD A LA ACCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL PARA EL MUSEO ETNOGRÁFICO DEL REINO DE PAMPLONA

2.1. Metodología y fases de trabajo

Todo proyecto educativo que se diseñe *ad hoc* para un equipamiento cultural o patrimonial debe proseguir unas fases que configuran un camino creativo desde la necesidad hasta la acción. No podemos construir nada si antes no se estudia el equipamiento y su colección, realizando un diagnóstico que permita conocer el contexto, el punto de partida, las fortalezas, las debilidades y las posibles vías de crecimiento y expansión (fase 1). Posteriormente, el camino debe proseguir adentrándose en la fase de conceptualización del proyecto (fase 2) partiendo de los resultados y conclusiones obtenidas en la fase anterior, y realizando siempre un trabajo conjunto entre el equipo didáctico y los responsables del equipamiento. Y no hay proyecto si de la conceptualización no se pasa a la acción, de modo que en la tercera de las fases es necesario producir y ejecutar todas y cada una de las ideas recogidas en la fase conceptual, permitiendo así hacer realidad el proyecto (fase 3).

Estas son precisamente las fases y el camino recorrido conjuntamente entre el equipo de didactas y la dirección del Museo Etnográfico del Reino de Pamplona desde el 2021 hasta el 2023. El museo hacía ya tiempo que reclamaba cambios, novedades y una mayor interacción con el público escolar, y manifestaba la necesidad de conectarse como institución museística con la ciudadanía (general y en concreto educativa) desde una perspectiva global e identitaria con su patrimonio y su historia. Esta realidad se traducía en la necesidad de crear *ad hoc* un proyecto educativo integral para el museo, que contemplara diferentes propuestas o líneas de trabajo, y es este proyecto el que se presenta en el presente artículo, conjuntamente con una de las propuestas educativas más destacadas, el *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia*.

2.2. El punto de partida: fase de análisis y diagnóstico del valor educativo del museo

La fase primera de evaluación diagnóstica del valor educativo del museo se centró en tres aspectos: por una parte, en el análisis de su oferta educativa y del planteamiento de las visitas guiadas ya existentes para escolares; por otra, en el análisis de la página web del museo y de los recursos pedagógicos web del Museo Etnográfico; y finalmente, en el análisis de la realidad del museo como institución patrimonial con su entorno próximo social y escolar.

El trabajo se realizó a nivel metodológico mediante la aplicación de diversas técnicas, incluyendo un análisis *in situ* de la colección del museo y de su potencial educativo a partir de la simulación de una visita guiada escolar, y la recogida de datos mediante un diario de campo por parte del equipo didáctico. Por otro lado, se diseñaron e implementaron instrumentos y rúbricas de evaluación distintas que permitieron hacer un diagnóstico real de la oferta educativa y de los recursos educativos presentes en la web del museo. Los resultados obtenidos permitieron detectar fortalezas y debilidades que sirvieron posteriormente como base para la conceptualización del nuevo proyecto educativo del museo (fase 2) y para la ejecución de una propuesta pedagógica concreta (fase 3).

Sin la intención de extenderse demasiado en esta primera fase, pero sí con la convicción de que antes de conceptualizar y proyectar para mejorar siempre hay que analizar y conocer, se exponen a continuación algunos de los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica del museo.

Por un lado, los resultados evidenciaron que se trata de un museo único y singular, con personalidad, identidad propia y un alto potencial de trabajo pedagógico que puede ir más allá de las visitas guiadas «al uso» que ofrecía en esos momentos al público escolar. Este museo es un magnífico espacio para poder viajar en el tiempo, donde se pueden encontrar miles de objetos y piezas de distintas épocas que nos explican distintas formas de vida en épocas pasadas. Tanto es así, que esa riqueza entendida como potencial, puede al mismo tiempo devenir un peligro de saturación en la capacidad de atención del alumnado visitante. Por ello, se concluyó que era necesario proyectar nuevas propuestas educativas que permitieran hablar del museo y de su colección con una concreción temática y/o cronológica que permitiera concretar y no perderse en la inmensidad.

Por otro lado, del estudio diagnóstico realizado se desprendió la debilidad de ser un museo poco conectado con el territorio y las escuelas. Ello no significa que hasta el momento el museo no hubiera llevado a cabo actividades y propuestas que traspasaran las paredes del museo, pero estas no parecían ser suficientes para poder tejer una red fuerte de relaciones con las escuelas, el territorio y su gente más cercana. En este punto se detectaron pocas propuestas dirigidas a los escolares (únicamente se ofrecían visitas guiadas clásicas), acciones puntuales y efímeras basadas en propuestas expositivas para el público general, y una web que respondía a patrones unidireccionales e informativos, y no de carácter participativo y de construcción social en red. En este sentido, de estas debilidades se desprendieron numerosas ideas de mejora. Una de ellas, y con el fin de mejorar la oferta educativa del museo y su comunicación con las escuelas, se dibujaron propuestas de futuro en las que el museo viajara a las escuelas, por ejemplo, mediante kits móviles o las denominadas maletas didácticas. Es bien sabido que no siempre es posible planificar visitas fuera del centro escolar, y por ello era acertado en este caso en pensar en recursos que permitieran hacer viajar ciertas piezas del museo a los centros educativos.

Finalmente, otra de las ideas proyectadas tomó como eje de acción las plataformas digitales para abrirlas a la participación de los escolares, en particular, y de la ciudadanía, en general, así como diseñar recursos educativos *online* que dieran vida y sentido pedagógico a la web del museo, convirtiéndola en un espacio no solo de consulta, sino también un espacio donde hallar herramientas y propuestas educativas para aprender y adquirir nuevo conocimiento.

2.3. Conceptualización del proyecto educativo integral del museo

En este punto se presentan los pilares del proyecto educativo integral conceptualizado para el Museo Etnográfico Reino de Pamplona, así como las bases pedagógicas del mismo, respondiendo a las necesidades detectadas en la fase de diagnóstico inicial. En este proyecto educativo, el museo se concibe como el centro de todas las conexiones, tanto en su relación con las escuelas, como con la comunidad y su territorio. Crear lazos identitarios entre la ciudadanía y el propio museo era y sigue siendo uno de los objetivos a perseguir, pues el valor hacia lo patrimonial se construye mediante vínculos que fomenten los procesos de identificación y patrimonialización (Fontal y Marín, 2018). Solo de este modo, su colección perdurará no solo en la memoria sino también en el tiempo, como una necesidad de mantener viva nuestra historia (Mainer, 2010).

Adaptar la propuesta pedagógica a las necesidades del museo y la comunidad educativa implica generar estrategias que aborden los problemas propios de la sociedad actual; ellos son: el trabajo con la comunidad, los relatos en perspectiva de género, el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación y variabilidad de alumnado y estrategias educativas (ver figura 4).

Figura 4. Esquema del Proyecto Educativo Integral



Fuente: autoras.

Veamos a continuación cada una de estas cuatro estrategias que dan forma y sentido al proyecto educativo integral.

- a) Se trata de un proyecto educativo conectado con el territorio y la comunidad en el que existe un diálogo multidireccional entre el museo, las escuelas y la sociedad, y en el que los distintos agentes participantes tengan un rol activo y proyectivo para tejer conjuntamente el camino hacia un museo integral. Abordando en una primera fase la comunidad educativa, y en adelante integrando otros sectores de público.
- b) Se trata a la vez de un proyecto educativo con perspectiva de género empleando un lenguaje inclusivo y creando propuestas didácticas equilibradas en temas de género. Además, la creación de la propuesta del Museo Etnográfico Virtual (que se presenta en los apartados posteriores) incluye lecturas de género y análisis de la colección pensando en todos los agentes sociales, con el objetivo de generar un proyecto educativo que refleje una historia real del territorio, combinando patrimonios, personas y cotidianidad.
- c) Asimismo, estamos ante un proyecto educativo que tiene presente las tecnologías reforzando los recursos web, el blog y las redes sociales existentes a partir de la creación de un Museo Etnográfico Virtual donde poner en valor no solo la colección del museo sino también optimizar las posibilidades de la Red como proyecto de transferencia a la sociedad. Y que, a su vez, el alumnado de los centros educativos participantes en el proyecto, como agentes participantes creadores de contenidos, vean publicada su labor educativa.
- d) Finalmente, se trata de un proyecto educativo que presenta nuevos materiales didácticos basados en la didáctica del objeto y en formato de maletas pedagógicas que viajen del museo a la escuela y de la escuela al museo (Coma y Santacana, 2011; Santacana y Llonch, 2012; McGregor, 2012; Martínez

y Martín, 2019). La escuela y las distintas líneas pedagógicas en la última centuria han teorizado las posibilidades que los objetos ofrecen en el conocimiento del pasado: son fuentes históricas y elementos materiales de la sociedad.

El Museo Etnográfico del Reino de Pamplona, conformado por objetos en su colección, debe sin duda contemplar todas estas líneas como esencia en sus acciones hacia el público en general, y en especial el público escolar. Como veremos a continuación, en la propuesta educativa *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* los objetos se presentan como fuentes materiales de la historia que aportan un conocimiento del pasado muy importante; enseñar a observar, asociar e investigar estos objetos propios de la colección del museo es uno de los principales pilares del proyecto educativo integral del museo.

3. MUSEO ITINERANTE: 100 OBJETOS PARA HACER HISTORIA

3.1. Presentación y objetivos

El *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* es una propuesta educativa ofrecida por el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona que permite conectar el museo y su colección con los centros educativos y su alumnado (de ciclo superior de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), mediante el préstamo de maletas pedagógicas que estimulan el trabajo de la didáctica del objeto. Se trata pues de una propuesta del museo para las escuelas, lugar este dónde se desarrollan las actividades, pero que al mismo tiempo contempla en su última fase de trabajo una proyección abierta a toda la comunidad educativa y social mediante el uso de las redes sociales. Concretamente, se trata de una actividad guiada en cuatro fases de trabajo (selección, investigación, transferencia e inducción) en las que el alumnado es el encargado de interrogar e interpretar los objetos, y de fotografiarlos, para finalmente crear sus propios contenidos (vídeos) para compartirlos en la cuenta Instagram del Museo Etnográfico Virtual (@museo_ibiltaria), aportando así al museo y a toda la comunidad educativa nuevo conocimiento.

El principal objetivo de esta propuesta es estimular y facilitar en las aulas el aprendizaje de la historia a través de 100 objetos del museo introduciendo el método y el descubrimiento del pasado más reciente a partir de la interrogación y análisis de objetos. De forma más específica, y según el nivel educativo en el que se trabaje la propuesta, los objetivos de aprendizaje se concretan en:

Objetivos específicos de aprendizaje (ciclo superior de Educación Primaria):

- Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, utilizando diferentes fuentes (directas e indirectas).
- Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales.
- Valorar el trabajo en grupo, mostrando actitudes de cooperación y participación responsable, aceptando las diferencias con respeto y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas en los diálogos y debates.
- Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y presentar conclusiones innovadoras.

Objetivos específicos de aprendizaje (Educación Secundaria Obligatoria):

- Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.

- Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes.
- Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).
- Identificar y explicar diferencias entre interpretaciones de fuentes diversas.
- Reconocer que el pasado «no está muerto y enterrado», sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.

3.2. Bases pedagógicas y metodología de la didáctica del objeto

Son tres las principales bases pedagógicas de la propuesta educativa *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia*. En primer lugar, facilita la conexión y el diálogo entre el museo y los centros educativos. Con el fin de conectar el Museo Etnográfico del Reino de Pamplona, y su colección, con las escuelas y centros educativos, esta propuesta educativa ofrece un diálogo multidireccional en el que los objetos del museo viajan a las escuelas. Allí es donde tienen que ser analizados e interpretados siguiendo las pautas indicadas en la guía que acompaña cada maleta pedagógica.

En segundo lugar, esta propuesta sitúa al alumnado en el centro de la acción educativa. En esta propuesta el alumnado participa en todo momento como un verdadero agente activo, y es que una vez llegan al centro educativo las maletas y sus objetos (propios de la colección del museo), el alumnado debe entrar en acción para observar, interrogar, analizar e interpretar los objetos siguiendo unas pautas orientativas de trabajo. Posteriormente, el alumnado tiene que crear nuevos contenidos relativos a los objetos interrogados (guionización y grabación de vídeos) para compartirlos a través de la plataforma Instagram del Museo Etnográfico Virtual. De este modo, los y las alumnas son en todo momento los máximos agentes activos en las actividades a desarrollar desde el inicio hasta el fin, con la ayuda y orientación del/la educador/a, si fuera necesario.

Finalmente, y en tercer lugar, el presente proyecto educativo permite trabajar en comunidad y de forma colaborativa, en red. Todas las escuelas y centros educativos que lo deseen pueden participar en este proyecto con el trabajo que se realiza fruto del préstamo de maletas pedagógicas, y aportando finalmente su granito de arena (nuevo conocimiento de los objetos) en el perfil de Instagram del Museo Etnográfico Virtual; de este modo, la colección del museo virtual va creciendo y tomando forma a medida que los y las alumnas generan nuevos conocimientos en torno a los objetos analizados. Además, el perfil Instagram creado del museo permite intercambiar puntos de vista y saberes entre los centros participantes, ofreciendo así la posibilidad de tejer entre escuelas y el propio museo un nuevo conocimiento de los objetos de la colección del museo.

Más allá de estas bases pedagógicas, hay que destacar que la propuesta educativa *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* se basa en la metodología propia de la didáctica del objeto (Bardavio y González, 2008; Llonch y Parisi, 2018; Santacana y Llonch, 2021; Tapia y Arias, 2021), centrada en el potencial educativo de los objetos para el aprendizaje del pasado. Por un lado, hay que entender los objetos como elementos funcionales de la acción educativa. Como es ya bien sabido, la denominada didáctica del objeto, o el aprendizaje a partir de los objetos, tiene un largo recorrido dentro del ámbito educativo, aunque quizás no con este nombre. Los principales teóricos de la didáctica del objeto fueron reconocidos pedagogos como Ovide Decroly o Maria Montessori, los cuales fundamentaron la enseñanza y el aprendizaje a partir de los centros de interés y en la presencia de elementos corpóreos (objetos) en la acción educativa.

Por otro lado, la propuesta defiende la idea de que los objetos constituyen verdaderos soportes de las construcciones abstractas de la Historia (Santacana y Llonch, 2021). Cuando aprendemos, no hay nada mejor que los objetos para hacer concreciones de los elementos o conocimientos más abstractos. Así, por ejemplo, es imposible imaginar la vida en la Edad Media o en una vivienda obrera del siglo XIX sin que a nuestra cabeza concurren imágenes de objetos que atribuimos a la vida diaria del período que pretendemos historiar. Por lo tanto, extrapolada esta idea a la función educativa de los museos, los objetos que en ellos se exponen constituyen verdaderos soportes de las construcciones abstractas de la Historia.

Otra de las ideas clave de la didáctica del objeto como metodología de aprendizaje radica en entender a los objetos como excelentes fuentes materiales de conocimiento del pasado. En este sentido, es evidente que muchos conceptos en Historia deberían derivar, fundamentalmente, del análisis metódico de los objetos; conceptos y objetos son dos caras de la misma moneda. Este proyecto educativo es pues una propuesta basada en esta premisa, y ello lleva a darse cuenta de que enseñar con los restos del pasado y con los objetos que forman las colecciones de los museos tiene que formar parte de la práctica habitual de la escuela, convirtiéndose así las salas de los museos en grandes laboratorios de ciencias sociales. Por ello, podemos decir que los objetos de los museos son unos materiales didácticos fundamentales. Los objetos del pasado son especialmente útiles para enseñar Historia en todas las etapas de la enseñanza, pero se convierten en imprescindibles en las primeras etapas, es decir en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, en este proyecto se contempla a los objetos como indicadores del paso del tiempo: un aspecto clave para la educación. En el transcurso del tiempo la sociedad humana se enfrenta al medio de formas diferentes que la Historia recoge. Así cambia nuestra forma de trabajar, de pensar, de vestir, de comer, de relacionarnos y también nuestras ideas estéticas, nuestra forma de divertirnos ... En estos cambios hay cosas que evolucionan con gran rapidez mientras que otras se resisten a los cambios y se transforman muy lentamente. Todo esto que denominamos tiempo, solo lo percibimos por los cambios. Y los objetos depositados en los museos son los termómetros que nos muestran los cambios ocurridos en el pasado. Entender los cambios y continuidades en el tiempo es una habilidad a desarrollar mediante las fuentes materiales, y un ejercicio fundamental a realizar en las aulas.

Finalmente, esta propuesta educativa defiende también la premisa siguiente: los objetos como facilitadores del método científico en las aulas. En el caso que nos ocupa, de lo que se trata es de aprender el método de investigación propio de un laboratorio de ciencias sociales basado en la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades relacionadas con los objetos que se analizan (Prats, 2011). No se trata de transformar la didáctica del objeto en un mercadillo escolar en el cual se juega a «adivinar» el uso de determinados artefactos. Se trata de utilizarlos correctamente como fuentes de conocimiento. Para ello, hay que plantear el estudio de los objetos de una forma sistemática y coherente, con el mismo rigor que se suele emplear en el estudio de las fuentes escritas. Es por ello que esta propuesta educativa ofrece unas pautas concretas para interrogar correctamente a los objetos, adaptadas a Educación Primaria y a Educación Secundaria.

3.3. Desarrollo de la propuesta educativa

Como se ha mencionado con anterioridad, el *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* introduce el método y el descubrimiento del pasado más reciente a partir de la interrogación y análisis de una selección de objetos del Museo Etnográfico del Reino de Pamplona. Todo el trabajo que se desprende de las maletas pedagógicas que conforman esta propuesta se estructura en cuatro fases de trabajo:

Fase 1. Selección del tema y objetos

Desde el Museo Etnográfico se han diseñado un total de 10 maletas pedagógicas que albergan cada una 10 objetos extraídos de la colección del museo, por lo que el alumnado debe tener mucho cuidado a la hora de manipularlos. De este modo, se ponen a disposición de los centros educativos un total de 100 objetos de la colección del museo para conocerlos a fondo y analizarlos con detalle para acercarse al pasado más reciente y así construir Historia mediante los objetos. Cada maleta se relaciona con una temática cercana a la cotidianidad de la historia reciente, temas todos ellos presentes también en la propia colección del museo. Las temáticas son las siguientes: Oficios, Higiene, Indumentaria y textil, Ocio y tiempo libre, Alimentación, Infancia, Género, Inventos y tecnología, Fiestas y tradiciones, Mitos y creencias (ver figuras 5-6-7-8).

Figura 5-6. Detalle de las maletas pedagógicas «Oficios» e «Inventos y tecnología»



Fuente: autoras.

Figura 7-8. Detalle de las maletas pedagógicas «Mitos y creencias» y «Fiestas y tradiciones»



Fuente: autoras.

Fase 2. Investigar y analizar los objetos

Una vez el centro educativo recibe la maleta pedagógica elegida, hay que abrirla con cuidado y dividir el grupo clase en 10 grupos, a cada uno de los cuales se asigna un objeto de la maleta. Cada objeto va acompañado de una alfombrilla y unos guantes para que puedan ser manipulados cuidadosamente por el alumnado. Este es el momento de brindar la posibilidad a los alumnos y alumnas de convertirse en detectives del pasado para que descubran todo lo posible sobre el objeto a trabajar. Para facilitarles esta tarea se ofrece una ficha de investigación que sirve de guía al alumnado para interrogar correctamente a los objetos y que se estructura en base a seis categorías: identificación, análisis morfológico, análisis funcional, análisis sociológico y análisis histórico-cultural (Santacana y Llonch, 2021).

Fase 3. Transferir los objetos y el nuevo conocimiento al Museo Etnográfico Virtual

Esta es la fase más creativa y digital de la propuesta. Es el momento de preparar el contenido a alojar en la cuenta Instagram del Museo Etnográfico Virtual. De cada uno de los objetos investigados, los y las alumnas tienen que realizar, con la ayuda de tabletas o móviles, fotografías de todas las caras del objeto y un vídeo de no más de 2 minutos de duración. En él deben explicar los resultados de su investigación, como por ejemplo cómo es el objeto, para qué servía, quién lo utilizaba, etc., contestando a todas y cada una de las preguntas presentes en la ficha de investigación. Una vez realizados los 10 vídeos por parte del grupo clase, estos pueden enviarse al Museo Etnográfico del Reino de Pamplona, quien se encarga de subir las producciones de cada centro educativo al perfil de Instagram creado *ad hoc*, configurando así y dotando de contenido al Museo Etnográfico Virtual.

Fase 4. Fase de inducción

A lo largo de las tres primeras fases de este proyecto educativo el alumnado puede aprender acerca del método que los y las historiadoras utilizan para conocer el pasado. En la cuarta y última fase de trabajo, se hace hincapié en la idea de que los objetos nos pueden ayudar a hablar de temas más amplios, de forma inductiva, porque se parte de lo particular —el análisis del objeto— y sobre ello se construye hacia lo general —el desarrollo del tema—. Es por ello que, como cierre de la propuesta educativa, se ofrece al alumnado distintas actividades a realizar de carácter inductivo, y que siempre deben partir del trabajo realizado sobre los objetos de su maleta pedagógica. Según el nivel educativo, se pueden desarrollar unas actividades u otras, a saber:

¡Un museo en el aula! Ed. Primaria (c.s.) / ESO

¿Os atrevéis a hacer vuestro propio museo en el aula? En esta última fase de inducción os proponemos crear en vuestra aula un museo en el que, además de exponer las piezas del Museo del Reino de Pamplona de vuestra caja temática, deberéis preparar los contenidos expositivos y las visitas guiadas. Para ello, en primer lugar, es necesario recopilar toda la información descubierta sobre vuestros objetos para realizar un pequeño informe escrito sobre la temática trabajada. En este caso, os podéis ayudar de nuevas fuentes de información para ampliar los conocimientos sobre el tema en cuestión. Para completar el informe se recomienda buscar fotografías de la época en la que aparezcan los objetos que van a ser expuestos en su contexto real del pasado. ¡Los archivos serán vuestros aliados en esta tarea!

A continuación, deberéis crear el museo. Con mucho cuidado tendréis que colocar los objetos de vuestra caja temática a modo de exposición, y para cada uno de ellos deberéis diseñar una pequeña cartela con el nombre del objeto, fecha y una breve descripción. Si habéis encontrado fotografías, pensad también cómo colocarlas dentro de la exposición. Como todo museo, deberéis redactar también un texto introductorio

sobre el tema que podéis colocar, en gran formato, en la entrada de vuestro museo. Y a lo largo de la exposición, podréis colocar plafones informativos que expliquen detalles o curiosidades de los objetos y la temática tratada. Y si os animáis con las tecnologías, también podréis incorporar la información extra con códigos QR, o similar, para que puedan ser escaneados por todos los usuarios del museo en el aula. Una vez creado el museo, será el momento de invitar a otros compañeros y compañeras de la escuela. ¡Preparaos bien el guion de la visita guiada! Ahora vosotros seréis los delegados del Museo Etnográfico del Reino de Pamplona para explicar parte de su colección mediante vuestra exposición.

¡Periodistas por un día! Ed. Primaria (c.s.)

Habéis visto cómo aprender historia mediante el análisis e interrogación de los objetos es posible, pero para que vuestro aprendizaje sea completo y significativo tenéis que hacer un último paso: ¡explicar a los demás todo lo aprendido! Os proponemos convertirnos ahora en periodistas y que realicéis entrevistas a vuestros abuelos y abuelas, o en su defecto, a gente mayor de la localidad, en torno al tema de la caja temática trabajada. ¡La gente mayor es un pozo de sabiduría y nos pueden aportar mucha información! Antes de empezar con el ejercicio periodístico, deberéis explicar bien a las personas a entrevistar cuál es el objetivo de la entrevista y tener su consentimiento para entrevistarlas. A continuación, hay que preparar un guion con las preguntas, a las cuales siempre se podrán añadir *a posteriori* nuevas, que surjan de forma natural a lo largo de la conversación. Se recomienda grabar la entrevista, ya sea solo el audio o bien con imagen, para después poder hacer un buen análisis y extracción de la información sin olvidarse ningún detalle. En este caso, siempre se debe pedir permiso a la persona entrevistada para ser grabada. Si no da su consentimiento, será necesario tomar notas en una libreta. Una vez realizada la entrevista y analizado su contenido, es el momento de redactar como periodistas un artículo de periódico o revista de divulgación para explicar todo lo aprendido y descubierto sobre el tema de la caja trabajada. Para ello, se deberá utilizar toda la información derivada del trabajo analítico de los objetos, más la información conseguida mediante las entrevistas. ¡Para que la lectura del artículo sea amena, se pueden incorporar fotografías en él!

Antes y después en los objetos. ¿Qué ha cambiado? Ed. Primaria (c.s.)

Este trabajo de inducción os invita a conectar el pasado con el presente. Mediante el análisis de los objetos de la caja temática habéis descubierto cómo se vivía en el pasado y qué objetos de la vida cotidiana estaban presentes, pero con el paso del tiempo, ¿sabéis si las cosas han cambiado mucho o poco? ¿Existen los mismos objetos? ¿Han desaparecido o se han modificado? Antes de comparar, es necesario profundizar bien en la temática tratada con los objetos de la caja, por lo que tendréis que realizar un informe de los objetos analizados y una explicación amplia del tema tratado mediante éstos. Hecho el informe, será el momento de analizar este mismo tema en el presente e investigar qué objetos vinculados a dicha temática siguen vigentes, cuáles han sufrido cambios y de qué tipo, y cuáles han desaparecido por completo y han sido sustituidos por otros. Con toda la información recopilada del mismo tema en el pasado y en el presente, os invitamos a que redactéis uno o diversos posts en clave blog. ¡Si queréis, vuestro escrito podrá publicarse en el blog del Museo! La extensión es libre, pero recordad que ha de ir acompañado del máximo de fotografías posibles, ¡cuanto más visual, más nos adaptamos a los mensajes de la Red!

Trabajo escrito para el blog del museo. ESO

Dentro del proceso de la actividad es muy importante no quedarnos en el análisis de las fuentes materiales, sino hacernos la pregunta ¿qué hemos descubierto sobre el tema a partir de los 10 objetos de la caja temática? Por ello, una de las fórmulas en las que podemos iniciar esta última fase es a través

de la expresión escrita. ¿Cómo? En clave blog, es decir, teniendo en cuenta que vuestro escrito podrá publicarse en el blog del Museo y que deberá tener en cuenta los jóvenes lectores. La extensión es libre, pero recordad que ha de ir acompañado del máximo de fotografías posibles, ¡cuanto más visual, más nos adaptamos a los mensajes de la Red!

Dibujar la historia. ESO

¿Os atreveríais a hacer un *video-scribing*? ¿No sabéis qué son? Seguro que habéis visto muchísimos ejemplos. Se trata de vídeos, con cámara fija, en los que solo aparece una mano que dibuja el relato que un narrador/a está contando. Os proponemos hacer lo mismo con los objetos de vuestra caja temática, y que nos expliquéis todo lo que habéis averiguado mediante este método tan didáctico y divertido. Primero será importante escribir el guion, leerlo y organizar qué dibujar en cada parte de nuestro relato. Para ello se aconseja crear un *storyboard*. ¡Ahora, solo os queda buscar al artista dentro del grupo clase para que haga los dibujos! No os olvidéis de colocar la cámara del teléfono móvil a una cierta altura para que pueda verse todo el lienzo en el que dibujar una parte de la historia del museo etnográfico del Reino de Pamplona. Sabemos que toda inspiración es una ayuda y, actualmente, la plataforma Academia Play nos ofrece infinidad de vídeos históricos realizados con esta técnica tan visual; los podéis encontrar en distintas redes sociales. Y pensad que ... ¡La creatividad no tiene límites!

4. CONCLUSIONES: MÁS ALLÁ DEL MUSEO ITINERANTE

Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia nació de la necesidad de hacer llegar a las escuelas parte de la colección del museo de Arteta, como continuidad a la labor de Joxe Ulibarrena, en su preocupación por la recuperación de la memoria reciente y la vida tradicional navarra. Los objetos, que jalonaron su vida, se convierten no solo en elementos del museo, como artefactos originales de su época, sino también en impulsores de conocimiento histórico, antropológico y científico. La propuesta educativa, pues, propicia el desarrollo del pensamiento histórico entre nuestros jóvenes a partir de la observación y la formulación de preguntas por parte de los docentes que les ayuda a conocer los objetos en toda su dimensión; favoreciendo de este modo un conocimiento holístico de los mismos (Santacana y Llonch, 2021). La apuesta por la digitalización de este conocimiento suma sin duda habilidades competenciales entre el alumnado que a ritmo de *ree!* deben sintetizar el proceso de aprendizaje.

Con todo, las propuestas a realizar con la selección de los 100 objetos del Museo itinerante van más allá de lo hasta ahora relatado y centrado en el valor material de los mismos; hacen del museo y su colección el centro de todas las conexiones, tanto en su relación con las escuelas, como con la comunidad y su territorio. Crear lazos identitarios entre la ciudadanía y el propio museo será siempre una de las misiones a perseguir, pues el valor hacia lo patrimonial se construye mediante vínculos que fomenten los procesos de identificación y patrimonialización (Gómez, 2014); procesos en los que las emociones juegan un papel clave (Santacana y Martínez, 2018). Bajo esta premisa ¿qué significados tienen estos objetos? ¿de qué historias nos hablan? ¿qué valor tuvieron para las personas que los utilizaron? ¿pueden estos valores seguir despertando recuerdos de una vida? ¿pueden recuperar la memoria que creíamos olvidada por el paso del tiempo? Efectivamente, los objetos no solo tienen valor por su materialidad sino por su inmaterialidad, valores estos aparentemente escondidos que nos ayudan a comprender la verdadera importancia que de ellos se desprenden y nos conectan con las personas y sus historias de vida. De algún modo, conocer estas historias visibiliza los vínculos entre el patrimonio cotidiano y las personas (Fontal y Marín, 2018; Fontal, 2023).

Con esta mirada hacia la inmaterialidad y la recuperación de la memoria, y viajando a nuevos públicos no únicamente escolares, las distintas maletas pedagógicas de la propuesta *Museo Itinerante: 100 objetos para hacer Historia* también han viajado a una residencia de la tercera edad, en donde los objetos se convirtieron en los protagonistas de un trabajo intergeneracional. Jóvenes de ciclos formativos juntos a los abuelos y abuelas iniciaron un viaje conjunto por la infancia y juventud de los más mayores que, a partir de las preguntas formuladas sobre los objetos por parte los más jóvenes, dotaron de significado histórico, pero especialmente personal —inmaterial— los distintos elementos. Esta experiencia es una auténtica oportunidad para despertar los recuerdos de una vida, y poder compartir formas de vida de antes y de ahora entre las distintas generaciones. No hay duda alguna que los objetos del museo se convirtieron, en esta experiencia y en las futuras, en auténticos catalizadores de historias, de cambios y continuidades, de protagonistas materiales de líneas del tiempo y, en definitiva, en algo más allá que una simple colección de objetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Horsori.
- Coma, L. y Santacana, J. (2011). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of heritage*. Trea.
- Fontal-Merillas, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500.
- Fontal-Merillas, O. (2023). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Gómez-Redondo, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la afectividad como punto de partida. *EARI*, 5, pp. 66-80. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.5.3324>
- Llonch, N., y Parisi, V. (2018). Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en Educación Superior. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 161-176. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/8>
- Mainer, J (2010). Memoria, historia y didáctica crítica. Los deberes de la educación histórica; por una historia con memoria. XV Congreso Colombiano de Historia, Bogotá, 26-30 julio.
- McGregor, N. (2012). *La historia del mundo en 100 objetos*. Debate.
- Martínez, T. y Martín, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la Arqueología y transferida a la Educación Artística: las Edulabcase y el aprendizaje procedimental y metodológico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 77-8. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.6>
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J. y Llonch, N. (2021). *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Tascabili Faber.
- Santacana, J., y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Tapia, F. y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3928>



Artículos

EL HERBARIO ENTRE BOTÁNICA Y LENGUAS: EXPERIENCIAS ESCOLARES

The herbarium, a historical testimony and an educational tool

Marie-Anne Châteaureynaud*

Université de Bordeaux (INSPÉ) – Lab E3D (EA 7441)

<https://orcid.org/0000-0001-5772-3267>

Marguerite Figeac-Monthus

Université de Bordeaux (INSPÉ) – CEMMC (EA 29581)

<https://orcid.org/0000-0001-8025-8973>

Céline Piot

Université de Bordeaux (INSPÉ) – Lab-E3D (EA 7441)

<https://orcid.org/0009-0004-4699-9611>

Palabras clave

Herbario
Patrimonio histórico-educativo
Plurilingüismo
Occitano

RESUMEN: Este artículo presenta experiencias pedagógicas interdisciplinarias, como la educación en la biodiversidad, y a la diversidad lingüística, ponen de relieve la importancia del herbario como herramienta pedagógica, en el contexto educativo francés. Después de presentar en diacronía el uso pedagógico del herbario, se presenta el papel del herbario en la educación patrimonial.

Por fin se presentan ejemplos de proyectos interdisciplinarios, multilingües usando las lenguas del territorio, como el occitano. Estos proyectos muestran el interés tanto en la educación al patrimonio como en la educación al plurilingüismo y a la biodiversidad.

Keywords

Herbarium
Historical and educational Heritage
Multilingualism
Occitan

ABSTRACT: This article presents interdisciplinary pedagogical experiences, such as education in biodiversity and linguistic diversity, highlighting the importance of the herbarium as a pedagogical tool in the French educational context. After a diachronic presentation of the pedagogical use of the herbarium, the role of the herbarium in heritage education is presented.

Finally, examples of interdisciplinary, multilingual projects using the languages of the territory, such as Occitan, are presented. These projects show the interest in heritage education as well as in multilingualism and biodiversity education.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Marie-Anne Châteaureynaud. Université de Bordeaux (INSPÉ) – Lab E3D (EA 7441) – marie-anne.chateaureynaud@u-bordeaux.fr – <https://orcid.org/0000-0001-5772-3267>

Cómo citar / How to cite: Châteaureynaud, Marie-Anne; Figeac-Monthus, Marguerite; Piot, Céline (2024). «El herbario entre botánica y lenguas: experiencias escolares», *Cabás*, 31, 221-231. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26155>).

Recibido: 21 marzo, 2024; aceptado: 16 abril, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

Preservar las plantas es un tema de gran importancia en el siglo XXI, en el «Antropoceno», un periodo de tiempo geológico que comenzó a definirse en el siglo XVIII y en el que la influencia del ser humano sobre los ecosistemas se ha vuelto decisiva. La salvaguardia de la biodiversidad se ha convertido en una verdadera cuestión educativa. La enseñanza naturalista se basa especialmente en colecciones de especímenes documentados, como los herbarios, que sirven para nombrar, clasificar y describir las plantas (Largier, 2013). Los herbarios se utilizan en contextos muy diferentes desde el siglo XVI y siguen siendo una herramienta pedagógica eficaz y reconocida por los docentes. Nos interesa aquí el contexto francés, donde a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el herbario encontró el lugar que le correspondía en la formación de los profesores, en particular de los que trabajaban en zonas rurales. El objetivo era concretar la lección y enseñar «haciendo» (Kahn, 2002), es decir, observando y utilizando todos los sentidos. Los primeros programas escolares de la Tercera República (1882) pedían a los escolares que observaran, que aprendieran a mirar su entorno inmediato y que fueran capaces de distinguir cada planta en la naturaleza.

Al convertirse progresivamente en un objeto pedagógico y luego escolar, esta herramienta de investigación, el herbario, también ha pasado a formar parte de nuestro patrimonio, lo que nos lleva a preguntarnos si ahora es simplemente un testigo del pasado o si se ha convertido en un elemento patrimonial que puede transformarse en una herramienta pedagógica pertinente (Figeac *et al.*, en prensa). Además de esta cuestión, el herbario sirve para examinar las prácticas escolares del pasado como medio de innovación en el presente, sobre todo porque las herramientas digitales han modificado las prácticas (Chupin, 2015). Para responder a estos puntos concretos, veremos cómo el herbario es un objeto de la Historia, después veremos su papel que forma parte de la Historia y del Patrimonio Histórico-Educativo y seguiremos a partir de una recogida de datos en diversos centros escolares. Las experiencias presentadas muestran una interesante oferta multidisciplinar incluyendo las lenguas y particularmente el occitano, antes de concluir.

1. HERBARIOS E HISTORIA

Los primeros herbarios se remontan a la Antigüedad griega, pero sólo se parecían remotamente a lo que hoy llamamos «herbarios»: destinados a los médicos o a los amantes de las plantas y los jardines, eran colecciones de ilustraciones acompañadas de explicaciones. Hubo que esperar al Renacimiento para que las representaciones de las plantas, hasta entonces marcadas por el simbolismo, se volvieran más realistas y permitieran identificarlas (Belin-Milleron, 1952). En el siglo XVI, en la época de las grandes exploraciones transoceánicas que descubrieron nuevos mundos y trajeron de vuelta maravillas minerales, vegetales y animales, se crearon las primeras colecciones de plantas en jardines botánicos, inicialmente en universidades italianas. Estos jardines tenían una doble función: la conservación de las plantas y la enseñanza. En Francia, el primer jardín botánico se plantó en 1593 en Montpellier, ciudad elegida por la antigüedad de su universidad médica y su influencia europea (Michaud, 2011). Se concibió como una herramienta de enseñanza e investigación en el campo de la salud humana, en una época en la que la mayoría de los medicamentos se basaban en preparados vegetales.

Gracias a estos jardines, los profesores pudieron sentar las bases de la botánica descriptiva mediante la observación de las plantas y su aclimatación, dejando de limitarse a los usos medicinales. A partir de esta época, algunos de ellos creyeron que la planta seca era un medio de identificación mucho mejor que cualquier representación. Así, tras secar las plantas entre hojas de papel, crearon herbarios —en el sentido actual del término—. Estas colecciones se conocen como *hortus hyemalis* (jardín de invierno) u *hortus siccus* (jardín seco). Se dice que Luca Ghini (1500-1556), profesor en Bolonia, fue el primero en idear el principio de la colección seca. Sin embargo, su herbario, compuesto por trescientas plantas, no se ha conservado, a diferencia del de su discípulo Ulisse Aldrovandi (1522-1605), fundador del jardín botánico

de Bolonia. En Francia, el herbario más antiguo, conservado en el Musée National d'Histoire Naturelle, fue realizado en 1558 por Jehan Girault, prior de los estudiantes de Lyon.

En el siglo XVIII creció el interés por la botánica y la difusión de los conocimientos científicos, sobre todo a través de la edición y el préstamo de bibliotecas. La *Encyclopédie méthodique* del librero Charles-Joseph Panckoucke, que sucedió a la *Encyclopédie* de Diderot y d'Alembert (1751-1771) entre 1782 y 1832, dedicó nada menos que trece volúmenes a la botánica. La *Histoire naturelle générale et particulière* del naturalista Buffon, publicada entre 1749 (el primer volumen) y 1804 (el último), fue un gran éxito de ventas. A raíz de las expediciones científicas de material botánico en América a España también se llevaron a cabo iniciativas importantes en este ámbito, además de la creación del Real Jardín Botánico en Madrid, 1755, o el Gabinete de Historia Natural (Peset, 1996).

Los distintos herbarios no son iguales (fecha de producción, número de láminas y legajos producidos, tipo de plantas conservadas, método de clasificación, nomenclatura de las plantas, etc.) y no todos tienen carácter patrimonial. Según Gérard Largier (2013, p. 88-89), el carácter patrimonial de un herbario depende de varios factores: la época en la que fue compilado, la calidad y la reputación del botánico, su importancia histórica (es decir, el papel desempeñado por el botánico en el desarrollo de los conocimientos florísticos en una zona determinada o, más ampliamente, en la historia de la botánica), la zona en cuestión, los grupos taxonómicos inventariados, la rareza de las plantas contenidas, la precisión de las descripciones del autor, la presencia de tipos, la calidad estética y la calidad de la institución que custodia la colección. Al dar cuenta del medio natural de una época determinada, el herbario se convierte en un objeto patrimonial y, en este contexto, en un soporte pedagógico para la educación patrimonial.

2. HERBARIOS Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Los herbarios se utilizaron ampliamente en la educación a finales de los siglos XIX y XX. Formaban parte de una práctica presente en los museos pedagógicos y en la formación de *normaliens* y *normaliennes* (estudiantes de las *écoles normales*: de formación de los maestros), principalmente en las zonas rurales. Esta práctica se destaca en varias ocasiones en el *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* (1911) de Ferdinand Buisson, donde se afirma que el herbario ayuda a concretar la lección. Los herbarios también se mencionan en los catálogos de la época, en particular en el de Deyrolle, donde se asocian al «museo escolar». El catálogo de los hijos de Émile Deyrolle, publicado en 1898 (p. 49), incluye herbarios ya creados, así como el material necesario para realizarlos (álbumes, papel gris, etiquetas, tiras engomadas). También se encuentran en «le Cabinet d'Histoire Naturelle» (*id.*, p. 51) y bajo el título «musée» y en la sección «museo escolar», toda una serie de láminas sobre plantas. Este «museo escolar» se creó en relación directa con la botánica, pero también con las lecciones de cosas necesarias en la escuela primaria para enseñar ciencias (*id.*, p. 27). En los territorios españoles y portugueses de América Central y del Sur se utiliza el término «Museo Escolar Industrial», pero el principio de funcionamiento es el mismo (*id.*, p. 32). Para mostrar estos conocimientos, la empresa Deyrolle ideó «un armario con persiana para los cuadros del Museo Escolar» [...]. Este armario permite poner instantáneamente ante los ojos de los niños toda la colección de cuadros del Museo Escolar cuando no se dispone de suficiente espacio en la pared, y mantenerlos protegidos del polvo en todo momento» (*id.*, p. 34).

Ya en 1882, los programas de la escuela primaria hacían hincapié en la necesidad de aprender haciendo, es decir, observando un objeto, con el objetivo tanto de impartir conocimientos cotidianos como de enseñar a los niños a observar su entorno inmediato (Buisson, 1882, p. 1256). Sólo había una forma posible de hacerlo, y era la clase ambulante, que se utilizó principalmente a partir de 1923 en la pedagogía de

Freinet, aunque ya existía mucho antes. Los alumnos aprenden confrontándose constantemente con la realidad (Freinet, 1969, p. 141).

Imagen 1. Armario Deyrolle para museo escolar foto

C ARMOIRE A VOLETS POUR TABLEAUX MUSÉE SCOLAIRE

Cette armoire permet de mettre instantanément sous les yeux des enfants la collection complète des tableaux du Musée Scolaire lorsqu'on ne dispose pas d'une surface murale suffisante, et de les tenir constamment à l'abri de la poussière.

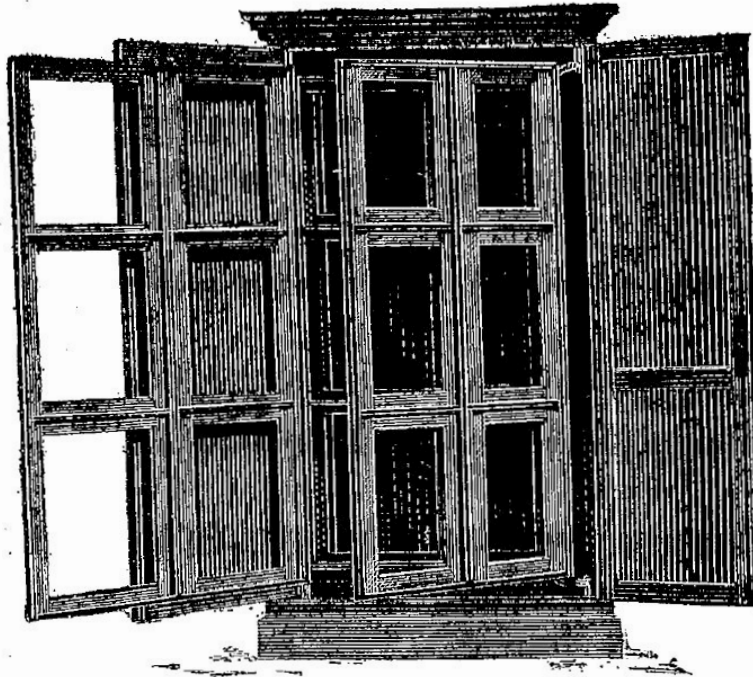


Fig. 87. — Armoire porte-tableaux.

Armoire (fig. 87) en chêne de 2^m20 de hauteur × 1^m14 de largeur × 0.40 de profondeur avec 4 volets, soit en total 60 tableaux, prix..... 225 fr. »
Chaque volet en plus..... 25 fr. »

Le système d'attaches, qui retient les tableaux sur ces volets permet de les déplacer avec rapidité; il est donc facile de pouvoir montrer les tableaux aux élèves, et même de les faire circuler dans la classe.

Les fils d'Émile Deyrolle, *Fabrique de mobilier et de matériel scolaires pour les enseignements Maternel, Primaire, Secondaire, Supérieur*, Paris, Deyrolle, 1898, p. 34.

En cuanto a la observación directa, en 1858 Marie Pape-Carpentier (1815-1878), pedagoga de ideas fourieristas, se interesó por la educación de la primera infancia y escribió numerosas obras sobre el tema como *Histoires et leçons de choses*, un libro dirigido a los niños de párvulos. El objetivo era utilizar historias muy breves y cotidianas para hablar de situaciones de la vida real. El concepto fue retomado a principios de la Tercera República por C. Doregeon (1884, p. 1), que define la lección de cosas como una forma pedagógica esencial de todo aprendizaje, ya que conduce al niño al tiempo que le enseña de forma concreta y lúdica a ver, tocar, oler, saborear y, por supuesto, escuchar, condición indispensable para toda comprensión.

Esta lección de cosas es imposible sin paseos, en los que los niños pueden observar su entorno inmediato y, a partir de ahí, generalizar. Cabe señalar que, a pesar de que estas formas de enseñanza están desapareciendo, en los años 1970 la clase a pie y la lección de cosas siguieron utilizándose en las

escuelas primarias, a través de la enseñanza de aprendizaje temprano (Luc, 1983). El descubrimiento de la naturaleza de las plantas se convirtió entonces en el medio de «educar en el medio ambiente en un contexto escolar», incluso si creemos que la circular de la Educación Nacional del 22 de agosto es fundamental (Vergnolle-Mainar, 2008). A partir de 1968 se redescubre este necesario apego al entorno, que ya existía en un buen número de escritos pedagógicos, como los de Jean-Jacques Rousseau. En este contexto, Jean-Noël Luc escribió en 1978 *L'Histoire par le milieu*. En aquella época, respondía a una demanda de enseñanza precoz, en la que la observación de plantas recogidas en la naturaleza se estaba convirtiendo en un elemento esencial de la biología. En 2004, una circular del Ministerio de Educación francés relanzó este estudio del medio, la Carta del Medio Ambiente incorporada a la Constitución francesa, principio reafirmado en 2007 (Vergnolle-Mainar, 2008).

Este enfoque forma parte de una visión multidisciplinar en la que se sitúa la «educación para», y más concretamente la educación para el medio ambiente y el desarrollo sostenible, en la que la tecnología digital ocupa el lugar que le corresponde (Lange, 2017).

Hoy en día, los profesores intentan innovar utilizando herramientas digitales. Para los herbarios, la tecnología digital es necesaria para la conservación del patrimonio, la difusión del conocimiento y el desarrollo científico. También es una herramienta de colaboración, que permite compartir datos y conectarlos en red (por ejemplo, la aplicación PI@ntNet¹). La tecnología digital también puede utilizarse para crear un herbario en el aula. Construir un herbario digital con los alumnos les permite modernizar una antigua destreza al tiempo que descubren un entorno cercano y la diversidad de las plantas, lo que favorece la adquisición de competencias (aprender mediante la enseñanza por proyectos, cuestionar el mundo vivo en la ciencia, apropiarse del entorno digital, orientarse en el espacio y representarlo, apropiarse de valores como el respeto de la naturaleza mediante una educación moral y cívica basada en los herbarios).

Los herbarios pueden utilizarse para multitud de estudios. En primer lugar, tiene un significado patrimonial —un patrimonio que hay que preservar— y puede utilizarse para innovar en el ámbito de la educación, como ocurre con la tecnología digital, o como herramienta para practicar el multilingüismo, en particular integrando el euskera o el occitano.

3. PROYECTOS ESCOLARES CON HERBARIOS: ENTRE BIODIVERSIDAD Y ECOLOGÍA DE LAS LENGUAS

El interés por el mundo vegetal, el desarrollo sostenible y la educación para la biodiversidad ha dado al herbario una nueva visibilidad y una segunda vida. Al ayudar a los alumnos a descubrir plantas de su propia región y de distintos países, les permite apropiarse de su patrimonio natural local y abrirse al mundo. La definición de patrimonio ha evolucionado con el tiempo hasta abarcar tanto el patrimonio material como el inmaterial, incluidos los monumentos, las lenguas e incluso los paisajes. Desde la Convención de Faro en 2005 (Musset, 2012), la noción del derecho al patrimonio se ha utilizado para desarrollar la educación patrimonial. Muchos profesores han aprovechado este concepto para proponer proyectos transversales en las aulas con el fin de valorizar tanto el territorio como sus lenguas y culturas. En Francia, ya en 1977, una circular contemplaba la educación ambiental, pero solo fue en 2013 cuando la Ley de Refundación de las Escuelas la incluyó en el Código de Educación². La educación ambiental

¹ <https://plantnet.org/>

² <https://www.education.gouv.fr/l-education-au-developpement-durable-7136>

es una materia transversal que puede incorporarse a todas las asignaturas a lo largo de la trayectoria escolar. La biodiversidad y su preservación son un área de esta educación. Se promueve el enfoque de la observación. Conocer el entorno, los paisajes y su flora es un factor clave para preservar la biodiversidad. Del mismo modo, las llamadas lenguas regionales, a menudo minorizadas en el contexto francés, son la expresión del territorio y su transmisión supone su preservación y difusión. Ésta es la observación del sociolingüista Jean-Louis Calvet (2019), que propuso el concepto de ecología de las lenguas, que establece una comparación entre el mundo vivo y las lenguas. Así pues, la educación sobre biodiversidad está vinculada a la enseñanza de idiomas y, en particular, a la enseñanza de las lenguas del territorio como parte del mismo biotopo.

Así dentro de este marco teórico, fuimos recogiendo datos y encontramos al profesorado que proponía tales experiencias pedagógicas. Nos interesamos por varios proyectos educativos transversales que vinculan la biodiversidad y la enseñanza del occitano. El occitano es una lengua románica que se habla en treinta y dos departamentos franceses, en el Valle de Aran de la comunidad autónoma de Cataluña y en varios valles italianos, y que se enseña de diversas maneras en escuelas públicas desde 1951 (fecha de la Ley Deixonne) y escuelas privadas. Los profesores de occitano, al igual que los de euskera (Dávila y Naya, 2018), buscan transmitir su lengua de forma innovadora y a menudo se dedican a la enseñanza por proyectos, apoyados en el marco legal para la enseñanza de lenguas (el MCER), que concibe una secuencia didáctica compuesta por diversas tareas que culminan en un proyecto final. Así, hemos podido identificar numerosos proyectos transversales en las clases de occitano que combinan la educación sobre la biodiversidad y la enseñanza de la lengua y la cultura occitanas. Varios de ellos han utilizado el herbario como soporte didáctico. Aquí presentamos dos de ellos en los cuales el herbario resultó central. Como señalan Marín y Martínez (2019): «Los métodos basados en la observación y demostración fueron siempre cruciales en el estudio de la zoología, la botánica y la geología». Las salidas escolares al aire libre, el reconocimiento de las plantas, la elaboración de un herbario, la identificación de los nombres de las plantas en varios idiomas y, en su caso, el conocimiento de sus usos y de los textos literarios que hayan podido inspirar son etapas de actividades que culminan en un proyecto final. Por ejemplo, el proyecto Terr'argèla³, realizado en un centro de enseñanza secundaria del sur del departamento de Gironda, en 2012. La secundaria pública en la que se llevó a cabo este experimento de biodiversidad botánica y ecología lingüística cuenta con 700 alumnos. Una de las características de esta escuela pública es su amplia mezcla social, con alumnos de procedencia bastante desfavorecida que pueden vivir en el propio municipio o venir de los pueblos rurales de los alrededores. A pesar del carácter rural de la escuela, el entorno botánico no es muy conocido de ellos. Del mismo modo, aunque algunos alumnos tienen familias que aún hablan occitano, a menudo sus abuelos, no todos lo hablan, y no todos los alumnos lo toman como opción. Así pues, este experimento se basó en la doble constatación de la importancia de la educación sobre el patrimonio botánico y lingüístico desde una perspectiva ecológica. Ese proyecto permitió a varias clases interesarse por el paisaje local (a orillas del Garona), su geología específica, su flora y su expresión en lengua y literatura occitanas, una lengua histórica:

«Este proyecto, iniciado por los profesores de occitano y de ciencias y tecnología de la escuela, brinda la oportunidad de descubrir el paisaje geológico del Réolais y las canteras de arcilla de Gironde-sur-Dropt. Los alumnos experimentan el paisaje y la botánica a través de un sendero, recogiendo plantas y creando un herbario. [...] El trabajo escolar se expone durante una jornada occitana organizada con el ayuntamiento en la biblioteca de La Réole, sobre el tema de la arcilla y que incluye una exposición comentada por los alumnos (herbarios y objetos cocidos)».

³ https://www.gironde.fr/acteurs-jeunesse/les-partages-dexperience/terr-argela?highlight_text=coll%C3%A8ge

En este proyecto, como en otros, el trabajo lingüístico sobre los nombres de las plantas contribuyó a desarrollar las competencias multilingües de los alumnos, en particular comparando los nombres en latín, occitano, francés e incluso español o inglés. Los nombres de las plantas brindaron la oportunidad de trabajar etimológicamente, mostrando cómo han evolucionado en algunos casos a partir de sus nombres latinos. Por ejemplo, *Salvia sclarea*, llamada *Sauvia* en occitano, *Sauge* en francés y *Salvia* en español. En otros casos, los alumnos pudieron comprobar que cada lengua nombraba la planta por una de sus características, como en el caso del *Verbascum thapsus*, llamado *Candelèir* en occitano local (el candelabro), *Bouillon blanc* en francés y *Gordolobo* en español.

Imagen 2. Exposición de herbarios realizados por los alumnos en el marco del proyecto Terr'argèla, La Réole (Gironde), clase de Claudine Malandit



Fuente: fotografía C. Malandit.

El herbario y el conocimiento de las plantas fueron también una oportunidad para que los alumnos descubrieran las representaciones de las plantas en la literatura occitana. Celebradas desde la Edad Media por los trovadores, para quienes la naturaleza en primavera (pájaros y flores) encarnaba también la renovación del *fin'amor*, las plantas identificadas por los alumnos en su entorno inmediato les mostraron el asombro perdurable que suscitan. Los cuentos tradicionales pueden evocar la flora local presentando sus diversas características, a veces con humor. Los alumnos no sólo fueron capaces de establecer la relación entre la planta *in situ* y sus nombres en varios idiomas, sino también de leer los textos literarios que las evocan. Los herbarios se elaboran en el marco de la asignatura de Ciencias de la Vida y de la Tierra, pero en las clases de occitano, en el marco del enfoque orientado a la acción del MCER, de la recepción a la producción, los propios alumnos elaboraron etiquetas multilingües para los herbarios y textos sobre las plantas. Este proyecto de Terr'argela, en el que participaron varias clases, fue premiado por el Consejo Departamental de Gironde en 2012 como parte de un itinerario paisajístico.

Al otro lado del espacio lingüístico occitano hubo también otro proyecto muy interesante usando plantas: *Herbario de plantas silvestres*, realizado con alumnos de occitano de la Cité Scolaire Roumanille-Barjavel (Nyons, Drôme), en 2018. También asociaron el parque Natural des Baronnies provençales, y

el Departamento de Educación sobre el Territorio y el Medio Ambiente, como la asociación *Paysages Clansayés*, y una radio local. Con su profesora de occitano, V. Pasturel⁴, se pasearon por el parque natural con un botanista para identificar plantas y sus usos, en inmersión lingüística, para adquirir el léxico botánico específico. Durante talleres dirigidos por una artista alemana, hicieron por una parte, una representación artística con dibujos exactos y por otra parte, dibujos más libres inspirados en la observación rigurosa de las plantas: en forma de herbario-álbum al final, en clase de lengua. Esta rica experiencia pedagógica muestra cómo pueden combinarse los temas de la educación para la biodiversidad, la educación para la diversidad lingüística y, en este caso, la educación artística plástica y literaria, gracias a la exploración del entorno local, a través del prisma de las lenguas y las ciencias de la vida y de la tierra.

En los dos casos estudiados anteriormente, los profesores pudieron apreciar los resultados positivos de estas experiencias midiendo el impacto en occitano, en particular con la adquisición del léxico botánico utilizado en clase, así como el interés que suscitaron estos enfoques desde el punto de vista de la biodiversidad, basándose en las actividades de autoexpresión de los alumnos al final del proyecto.

Estos proyectos no son infrecuentes, y la enseñanza de la lengua occitana utiliza los herbarios en diversos casos. La producción de textos a partir de los herbarios y el proyecto global sobre la flora silvestre también dan lugar a producciones poéticas de los alumnos, algunas de las cuales pueden ser premiadas, como en el caso de la *Académie des Jeux Floraux*, creada en Toulouse, que premia con flores a los poetas desde 1323⁵.

Otras escuelas trabajan en occitano utilizando herbarios y, en 2020, el *Institut Occitan de Culture* (CIRDOC) publicó un libro sobre herbarios: *Mon primièr erbièr de fuelhas*. Este libro permite a los jóvenes alumnos descubrir una quincena de árboles, «para albergar y conservar los tesoros de hojas cuidadosamente recogidos de la naturaleza por jóvenes y mayores»⁶.

Esta publicación va acompañada de una notable exposición: «Lenga viva, lenga del viu», concebida con la ayuda de varios colaboradores especializados, entre ellos el Museo de Historia Natural de Béziers, el Museo de Historia Natural de Toulouse, el Conservatoire Botanique National des Pyrénées et de Midi-Pyrénées de Bagnères-de-Bigorre y el Muséum National d'Histoire Naturelle Harmas Jean-Henri Fabre, así como la lingüista y etnobotánica Josiane Ubaud. Además de los herbarios, la exposición trata de los usos de las plantas. El CIRDOC presta regularmente ejemplares de l'erbièr con esta exposición, que encaja perfectamente en los proyectos educativos transversales.

Las prácticas pedagógicas de los herbarios, que proceden de la cultura naturalista, han evolucionado con el tiempo y se prestan a una educación transversal en la que pueden participar numerosas asignaturas: lenguas y culturas en particular, proponiendo proyectos que valoricen el entorno inmediato de los alumnos.

⁴ <http://www.felco-creo.org/04-05-22-per-informar-sus-vostres-projectes-pedagogics/>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=dbjj5xYoZIM>: reportaje del programa *Viure al país* sobre los 700 años de la academia de los *jòcs floraux* en Toulouse.

⁶ <https://www.oc-cultura.eu/off/ressources/ressources-professionnelles/ressources-etablissements-scolaires/>

Imagen 3. Extracto de la exposición del herbario CIRDOC

Lenga viva, lenga del viu

La botanique et la transmission des savoirs

Une exposition conçue en 2020 par le CIRDOC – Institut occitan de cultura en partenariat avec le Muséum d'Histoire Naturelle de Béziers, le Muséum d'Histoire Naturelle de Toulouse, le Conservatoire botanique national des Pyrénées et de Midi-Pyrénées à Bagnères-de-Lorrie et le Muséum national d'Histoire naturelle Hermas Jean-Henri Fabre.

Una mòstra al rencontre d'un patrimòni viu e enrasigat dins çò viu. L'occitan, coma tota lenga, servís per dire lo monde que nos environa : nòstre patrimòni, material coma immaterial, lo bastissèm, lo teissèm, lo gostam, lo cream a partir del nòstre environament : la cultura se bastís dins son rapòrt a el, per lo descriure, lo transformar, li balhar sens.

Atal, la transmission ligada a l'usatge dels vegetals demòra cruciala per se mièlhs comprèner, e per mièlhs entendre lo vivent al sens larg. De las grandas rotas comercialas a la medecina en passar per la musica e los sabers populars de transmission oral, lo vegetal conten en el tota l'istòria de l'Òme, al mens una granda part de son rapòrt al monde.

Une exposition à la rencontre d'un patrimoine vivant et enraciné dans le vivant. L'occitan, comme toutes les langues, sert à dire le monde qui nous entoure : notre patrimoine, matériel comme immatériel, nous le bâtissons, le tissons, le savourons, le créons à partir de l'environnement qui est le nôtre : la culture se construit dans son rapport à lui, pour le décrire, le transformer, lui donner sens.

Ainsi, la transmission liée à l'usage des végétaux demeure cruciale pour mieux nous comprendre, et pour mieux saisir le vivant au sens large. Des grandes routes commerciales à la médecine en passant par la musique et les savoirs populaires de transmission orale, le végétal contient en lui toute l'histoire de l'Homme, du moins une grande part de son rapport au monde.



Biodiversité

Projet de Pierre-Claude Sarrat
Médiateur de la Biodiversité
de la vie d'Herbas




Projet de Jean-François Lacombe
Conservateur de la Vie de l'Herbes

Panneaux

1 - Introduction / Générique
2 - Les herbes et les traités de botaniques
3-4 - Lexicologie
5-6 - Biodiversité
7 - Transmission des herbes
8 - Essais, plantes médicinales et usages du quotidien
9-10 - Les plantes que soignent
11-12 - Les plantes que raffinent
13 - La construction végétale
14 - De sèmes et d'usages
15 - Contes et légendes
16-17 - Rites protecteurs
18-19 - Fêtes
20 - La musique et le végétal
21-22 - Le monde dans une brindille
23 - La main verte
24-25 - Musiques partout

Composition

• 25 kakémonos autoportants de 85cm de large sur 200cm de haut.
• Possibilité de mise à disposition d'herbiers en occitan Mon premier herbier de feuilles pour exploitation dans le cadre de projets pédagogiques (contact : prod-edu@oc-cultura.eu)

Fuente: Cirdoc⁷.

CONCLUSIÓN

Aunque la práctica del herbario se remonta a la Antigüedad y, con el crecimiento del saber y el espíritu de la *Encyclopédie*, se extendió por toda la sociedad del siglo XVIII, su existencia pedagógica está ligada, sobre todo, en el contexto francés, a la construcción de la escuela republicana en el siglo XIX. Gracias a esta larga presencia, el herbario es hoy no sólo un objeto patrimonial, sino también una herramienta de investigación que posee una dimensión científica, cultural, artística, lingüística y educativa.

Debe conservarse porque es el testimonio de un pasado del que constituye una referencia indispensable. Conservar un herbario significa preservar a la vez un patrimonio vegetal y lingüístico, y proteger un documento que puede incluirse en una base de datos que permite a los investigadores seguir la evolución de la dinámica de las poblaciones vegetales y las variaciones climáticas. Nos ayuda a comprender mejor la naturaleza, su evolución y sus perturbaciones. Es una huella del presente, y por ello es a la vez una

⁷ Le agradecemos al CIRDOC por las imágenes y la documentación proporcionada.

herramienta y un modelo educativo renovable. Del siglo xvi al xviii, el herbario era un elemento esencial del gabinete de curiosidades, pero en el siglo xix se convirtió en una herramienta pedagógica indispensable, que permitía a los jóvenes campesinos descubrir la gran variedad de la flora. Testigo de una época, es un lugar de memoria en el sentido de Pierre Nora, es decir, un elemento del pasado que tiene sentido para la comunidad y ayuda a construir una identidad. El enfoque del herbario está vinculado a una práctica pedagógica antigua: la «lección objetiva» que se basa en la observación y que se desarrolló en Francia con la construcción de la Tercera República. Además, el vínculo que puede establecer entre el pasado y el presente lo convierte en una herramienta pedagógica innovadora, reinventada por la tecnología digital y los enfoques plurilingües e y transdisciplinares. Permite pasar del latín al francés, y del francés al occitano y al euskera, lo que lo convierte en un medio interesante para el aprendizaje de idiomas. Hace que la naturaleza resulte menos lejana para los alumnos y para las personas en general, y ayuda a desarrollar una serie de competencias y conocimientos en torno al estudio de la biodiversidad, la ecología y el plurilingüismo. Ver, tocar, oler y, más ampliamente, observar están estrechamente relacionados con la creación de un herbario. Estos múltiples enfoques permiten trabajar durante un largo periodo de tiempo y en una gran variedad de ámbitos.

Así, más allá de los conocimientos científicos inherentes a la creación de un herbario, estos proyectos fomentan el desarrollo de competencias plurilingües, contribuyendo a aumentar la conciencia lingüística, ecológica y educativa de los alumnos. También contribuyen a educar a los alumnos sobre la necesidad de preservar la biodiversidad. Por último, la utilización del medio ambiente tiene una larga historia en la educación, y no se remonta a la creación de la escuela republicana: la encontramos a finales del siglo xviii con Pestalozzi, que no hacía sino retomar las teorías de Rousseau. Para él, la naturaleza era el lugar ideal para la educación, sobre todo en el medio rural (Potestio A., 2018, pp. 163-174). Subrayaba que

«Llevaréis a vuestro hijo a la clase libre de la naturaleza, cogiéndole de la mano, y le enseñaréis las montañas y el valle. En esta escuela libre, su oído también se abrirá a la enseñanza que pretendéis darle. Las dificultades del lenguaje y de la geometría, la libertad las remediará: pero en estas horas, la naturaleza tendrá el papel de maestra más que vosotros mismos⁸». (*ibid.*)

BIBLIOGRAFÍA

- Belin-Milleron, J. (1952). Les naturalistes et l'essor de l'humanisme expérimental (fin du xvi^e, début du xvii^e siècle): de Rondelet au conseiller Peiresc. *Revue d'Histoire des Sciences*, 5(3), 222-233.
- Buisson, F. (1882). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Tome 1. Hachette.
- Calvet, L. (2019). L'écologie des langues. Dans *Les Grands Penseurs du langage* (p. 121-124). <https://doi.org/10.3917/sh.journ.2019.01.0121>
- Chupin, L. (2015). Enjeux de la numérisation des herbiers pour l'information et la communication scientifiques: de la transformation des matières documentaires à l'évolution des pratiques. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 16, 69-82. <https://doi.org/10.3917/enic.019.0069>

⁸ Cita en francés: « Vous conduirez votre enfant dans la classe de nature libre, le tenant par la main, et vous lui apprendrez sur la montagne et la vallée. Dans cette école libre, son oreille s'ouvrira aussi à l'enseignement que vous avez l'intention de lui donner. Aux difficultés du langage et de la géométrie, la liberté va remédier: mais dans ces heures, la nature aura le rôle d'enseignant plus que vous-même ».

- Dávila, P. et Naya, L. M. (2018). Las voces de una generación de maestros y maestras que defendían una escuela renovada, vasca y popular. *RIDPHE. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(2), 283-305.
- Deyrolle, É. fils (1898). *Fabrique de mobilier et de matériel scolaires pour les enseignements maternel, primaire, secondaire, supérieur*. Deyrolle.
- Dorengon, C. (1884). *Leçons de choses: d'après le musée industriel scolaire*. Delagrave.
- Figeac-Monthus, M., Châteaureynaud, M.A., Piot, C., Naya, L. et Davila, P., *Faire parler les objets pédagogiques: l'exemple des herbiers*, à paraître aux éditions de La Geste en septembre 2024.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Maspero.
- Kahn P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Lange, J.-M. (2017). Dans Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des « éducations à »* (pp. 82-91). L'Harmattan.
- Largier, G. (2013). Les herbiers: des collections scientifiques et patrimoniales sensibles. Dans V. Castagnet-Lars (dir.), *De la recherche scientifique aux pratiques pédagogiques. L'éducation au patrimoine* (pp. 79-92). Presses universitaires du Septentrion.
- Luc, J.-N. (1978). *L'Histoire par le milieu*. ESF, rééd. 1983.
- Marín Murcia, J. P. et Martínez Ruiz-Funes, M. J. (2019). Categorización de los materiales didácticos para la enseñanza de los seres vivos en los antiguos gabinetes y laboratorios. *Cabás. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 21, 1-22. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.63.82.014>
- Michaud, F. (2011). La renaissance du Jardin des Plantes de Montpellier. Passé, présent et avenir du plus ancien jardin botanique de France. *In Situ*, 17. <https://doi.org/10.4000/insitu.3851>
- Musset, M. (2012). Education au patrimoine: mémoire, histoire et culture commune. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 72. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=72&lang=fr>
- Pape-Carpentier, M. (1858). *Histoires et leçons de choses pour les enfants*. Hachette.
- Potestio, A. (2018). La présence de Rousseau dans la réflexion éducative de Pestalozzi. *Le Télémaque*, 54, 163-174.
- Peset, J. L. (1996). El Jardín Botánico de Madrid y sus relaciones con Francia. *Asclepio*, 48 (1), 59-70. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1996.v48.i1.418>
- Salgueiro González, F. J. (2018). Herbarios de la Universidad de Sevilla. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 20, 25-32. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2018.77.18.004>
- Vergnolle-Mainar, C. (2008). Environnement et disciplines scolaires. *Natures Sciences Sociétés*, 16, 60-66.

Experiencias



EL PATRIMONIO HISTÓRICO EDUCATIVO COMO FUENTE PARA LA HISTORIA PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN: ENTRE BUENAS PRÁCTICAS Y NUEVAS PERSPECTIVAS

*Historical-educational heritage as a source of Public History of Education.
Between good practices and new perspectives*

Costanza Lucchetti*

Università degli Studi di Macerata (Italia)
0000-0001-7540-6986

Rochele Allgayer

Università degli Studi di Torino (Italia)/Universidade Federal do Paraná (Brasil)
0000-0002-2728-1370

Palabras clave

Historia de la Educación
Patrimonio histórico-educativo
Historia Pública
Italia

RESUMEN: El presente artículo tiene por objeto informar sobre las actividades realizadas en el marco del III Congreso Nacional impulsado por la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), que tuvo lugar los días 14 y 15 de diciembre de 2023 en la Università del Sacro Cuore de Milán (Italia). Las dos jornadas fueron un importante momento de intercambio entre estudiosos de países europeos y no europeos, que se enfrentaron sobre el tema del patrimonio material e inmaterial como objeto de investigación histórico-educativa, y sobre la valiosa contribución que la Historia Pública ofrece en este campo.

Keywords

History of Education
Educational-historical heritage
Public History
Italy

ABSTRACT: This article offers a report on the activities carried out in the framework of the III National Congress promoted by the Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), which took place on 14-15 December 2023 at the Università del Sacro Cuore in Milan (Italy). The two days were an important opportunity for scholars from European and non-European countries to discuss the topic of material and immaterial heritage as an object of historical-educational research and the valuable contribution that Public History can offer in this field.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Costanza Lucchetti. Università degli Studi di Macerata (Italia) – c.lucchetti2@unimc.it – <https://orcid.org/0000-0001-7540-6986>

Cómo citar / How to cite: Lucchetti, Costanza; Allgayer, Rochele (2024). «El Patrimonio Histórico Educativo como fuente para la Historia Pública de la Educación: entre buenas prácticas y nuevas perspectivas», *Cabás*, 31, 233-246. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26050>).

Recibido: 12 febrero, 2024; aceptado: 11 marzo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN¹

Los estudios en el campo de la historia de la educación han confirmado hasta ahora la eficacia de un enfoque orientado a valorizar la cultura material de las escuelas, en la puesta en marcha de investigaciones globales que abarcan todos los aspectos relativos a la historia de la educación como combinación inseparable de teoría y práctica. Sin embargo, especialmente en los últimos años, ha sido posible disfrutar de la amplia gama de oportunidades que ofrece el patrimonio histórico-educativo, que ya no sólo se considera una fuente de investigación, sino también un elemento central en la creación de proyectos y de iniciativas que permitan la participación activa de un público muy variado, incluso alejado del mundo académico².

En Italia, un papel central en las reflexiones de este tipo ha sido asumido por la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) que, desde su fundación, ha fomentado un fecundo diálogo en la dirección de una progresiva ampliación de las perspectivas. Al primer Congreso Nacional (Palma, 20-23 de noviembre de 2018) en el que se puso de relieve la oportunidad de complementar la investigación teórica con una investigación centrada en las fuentes de los objetos utilizados en la práctica educativa, le siguió, en 2021, un segundo Congreso dedicado a *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento alla didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (Padua, 7-8 de octubre de 2021), en el que se analizó la atención a la cultura material de la escuela en su potencial heurístico hacia una actualización de la didáctica escolar y universitaria³.

2. EL III CONGRESO SIPSE: LA APERTURA DE LA PRIMERA JORNADA DE TRABAJO

La experiencia del III Congreso Nacional, que se llevó a cabo en los días 14 y 15 de diciembre de 2023 en la sede de la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, y se centró en el tema *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Storia pubblica dell'educazione: tra buone pratiche e nuove prospettive*. El evento logró atraer a más de 130 participantes de todo el mundo. De hecho, el variado programa incluyó varias mesas redondas, en las que debatieron estudiosos de distintos países (Brasil, España, Francia, Grecia, Italia, México, Países Bajos, Portugal, Suiza y Ucrania)⁴.

El primer día de trabajos empezó con el saludo institucional de la presidenta de la SIPSE, Anna Ascenzi, quien, además de recordar el ferviente y continuo compromiso de la Sociedad con el campo de la historia y la educación desde su creación en 2017, subrayó la necesidad de continuar en la línea de las actividades ya emprendidas en simposios anteriores, con el objetivo de explorar las diferentes potencialidades del patrimonio histórico-educativo. Asimismo, Ascenzi reconstruyó las instancias subyacentes al Call for Paper del congreso milanés, que surgieron del deseo de mostrar otras dimensiones del patrimonio en la

¹ Esta publicación es el resultado de una estrecha colaboración entre las autoras; sin embargo, cabe precisar que Costanza Lucchetti es específicamente responsable de la redacción de los párrafos 1, 2 y 5, y Rochele Allgayer de los párrafos 3, 4 y 6.

² Desde los años noventa, cuando —como es bien sabido— Dominique Julia abrió el camino a la reflexión sobre la cultura escolar, la historiografía ha producido innumerables resultados importantes que han permitido explorar múltiples dimensiones de la «vida interna de la escuela». Nos limitamos aquí a mencionar los estudios pioneros sobre la cultura material de la escuela de Escolano Benito (2007) y de Lawn y Grosvenor (2005).

³ Para una visión general de las actividades de la SIPSE, véase Ascenzi, Patrizi y Targhetta (2023).

⁴ Los países se enumeran aquí por orden alfabético.

escuela y la educación, superando el horizonte de la investigación y la enseñanza, para abarcar el de la Historia Pública, con vistas a una implicación cada vez más intensa y virtuosa de un público diversificado y estratificado también fuera de la universidad.

De hecho, fue precisamente en la combinación de patrimonio histórico-educativo e Historia Pública de la Educación en lo que se centró el congreso de Milán. «Nuestra acción —señaló la presidenta— tiene su origen en la conciencia de que a la historia, así como a la historia de la educación, ya no se le reconoce la autoridad indiscutible que tenía antaño. Incluso en las escuelas, incluso en la formación del profesorado, la historia está perdiendo terreno, y ya no se le reconoce el fuerte valor educativo que la tradición cultural europea le había asignado. Esta notoria desconexión entre los estudios históricos y el imaginario colectivo hace cada vez más necesario, en nuestra opinión, experimentar con otros lenguajes y estrategias de comunicación, capaces de implicar a la sociedad civil en sus diversas almas, y de modificar la relación entre el mundo académico y el público, que ya estaba en crisis desde los años setenta, cuando la Historia Pública echaba raíces en el contexto norteamericano —no es de extrañar—».

En el interesante contexto de la difusión europea de la Historia Pública y de la Historia Pública de la Educación, prosiguió Ascenzi, se sitúa también la fundación de la International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), que vio la luz en agosto de 2023⁵. Precisamente, la participación de la presidenta de la ISCHE, Inés Dussel, en el evento adquirió un significado claro y decisivo, dada la voluntad de la SIPSE de consolidar su diálogo con la comunidad científica internacional de referencia (imagen 1).

Imagen 1. Saludos institucionales en la apertura del Congreso



Fuente: fotografía tomada por las autoras durante el Congreso.

⁵ Cfr. <<https://www.ische.org>> (última consulta, 22/12/2023).

Tras los saludos de la presidenta, se dio la palabra al profesor Fulvio De Giorgi, Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE), quien, por su parte, insistió en la importancia de la colaboración entre las distintas comunidades científicas, frente al achatamiento de los estudios históricos iniciado en el siglo pasado. La misma invitación hizo el profesor Serge Noiret, presidente de la Associazione Italiana di Public History (AIPH), quien recordó a continuación el papel fundamental de Dominique Julià en el inicio del interés por el patrimonio escolar y educativo como fuente de estudio para la reconstrucción de una historia «pública» concreta. La propia naturaleza de la AIPH, subrayó Noiret, está fuertemente centrada en la fuerte conexión entre diferentes disciplinas. En esta ocasión, también se ha recordado el Call for Paper para la sexta Conferencia Nacional de la AIPH, prevista del 10 al 14 de junio de 2024⁶. Milán, como recordó De Giorgi, ha sido también significativamente la sede de la publicación de la última edición del libro de texto de historia para secundaria de Valerio Castronovo (2023), que incluye varias fichas de trabajo y estudios en profundidad dedicados exclusivamente a la Historia Pública.

Una vez concluidos los saludos iniciales, la segunda parte de la mañana, presidida por María del Mar del Pozo Andrés, presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE)⁷, estuvo ocupada por la primera conferencia del evento, titulada *Making The History Of The School Together (Construyendo la historia de la escuela entre todos)*, impartida por Francisca Comas Rubí, responsable del grupo de estudios de historia de la educación del IRIE (Universidad de las Islas Baleares, España). El discurso empezó con la constatación del papel de la historia pública en la elaboración de los imaginarios colectivos que informan e influyen en la educación en cada periodo histórico. En los últimos años, la atención prestada al patrimonio histórico-educativo y a la cultura material de las escuelas ha incrementado el interés por el sector escolar por parte de un número creciente de instituciones patrimoniales, museos, pero también periodistas e historiadores locales. Como consecuencia de este intercambio, también el público en general está cada vez más sensibilizado al respecto, gracias asimismo a la difusión de internet y las redes sociales. A partir de este fenómeno, es crucial que los historiadores de la educación tomen conciencia de los nuevos canales de comunicación, contemplando las redes sociales como herramientas para investigar nuevos campos de actuación, en la perspectiva de la historia pública.

Una experiencia significativa en este sentido la ofrece el caso español, en el que se ha centrado entonces la intervención. De hecho, en España, el 50.º aniversario de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 brindó una valiosa oportunidad tanto para reanudar los estudios sobre la trascendencia histórica de la reforma para el sistema educativo nacional como para impulsar iniciativas de difusión por parte de instituciones culturales y museos. Al mismo tiempo, millones de españoles respondieron a la llamada de Javier Ikaz y Jorge Díaz, creadores de la página de facebook «Yo fui a EGB» (las siglas corresponden a Educación General Básica e indican el sistema educativo básico previsto por la Ley de 1970), creando un espacio virtual para compartir fotos, recuerdos y reflexiones sobre la realidad escolar de los años setenta y ochenta. El fenómeno fue analizado puntualmente por Comas Rubí, quien destacó la necesidad de que los historiadores de la educación tengan en cuenta la gran cantidad de material compartido como patrimonio a partir del cual construir una historia pública. A modo de conclusión, el académico destacó la importancia de desarrollar un paradigma de historia escolar construida «entre todos», es decir, un modelo en el que la reconstrucción histórica sea el resultado final de un diálogo bidireccional y compartido entre los historiadores de la educación y el público no académico.

⁶ Cfr. <<https://aiph.hypotheses.org/13203>> (última consulta, 23/12/2023).

⁷ Cfr. <<https://sedhe.es/>> (última consulta, 23/12/2023).

3. TARDE: ESPACIO PARA COMPARTIR EXPERIENCIAS EN SESIONES PARALELAS

Tras una breve pausa para el almuerzo, los trabajos prosiguieron siguiendo un apretado programa, estructurado en sesiones paralelas, en las que dio voz a los numerosos ponentes presentes en el Congreso, siempre con vistas a una fructífera comparación y puesta en común de las investigaciones e iniciativas emprendidas en los diversos contextos nacionales y culturales representados. El programa se estructuró alrededor de tres núcleos temáticos centrados, respectivamente, en las reflexiones metodológicas y teóricas sobre las experiencias y actividades didácticas emprendidas en los distintos territorios y en el análisis y narración de las fuentes⁸.

La sesión I/A (*Riflessioni teoriche e metodologiche*), presidida por Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), se dedicó a la primera área temática, en la que presentaron ponencias ocho académicos o grupos de investigación: Joaquim Pintasilgo (Universidade de Lisboa, Portugal), *Civil Heritage, Controversial Issues, Historical Education and Multiperspective: the example of the public debate on heritage associated with portuguese discoveries*; Susanna Barsotti y Chiara Lepri (Università degli Studi di Roma Tre, Italia), *Raccontare la Storia. Percorsi e strumenti attraverso la letteratura per l'infanzia*; Anouk Darne-Xu, Giorgia Masoni, Alice Spreafico y Emmanuelle Vollenweider (Université de Genève, Suiza), *Gérer un corpus de sources dans une visée scientifique et de public history: une réflexion méthodologique à partir d'une recherche sur l'histoire de l'enseignement de la littérature en Suisse*; Monica Dati (Università degli Studi di Firenze, Italia), *Public History e biblioteche pubbliche: corrispondenze, pratiche ed opportunità per valorizzare il patrimonio storico educativo*; Maria João Mogarro (Universidade de Lisboa, Portugal), *(Re)inventar a Escola: o património educativo e a comunidade em tempos de mudança*; Noemi Fiorito (Università degli Studi di Roma Tre, Italia), *La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti*; Andrés Payà, Jacobo Roda y Santiago Mengual (Universitat de València, España), *Hecumen: una base de datos específica sobre el patrimonio bibliográfico histórico-educativo*; Silvia Pacelli (Università degli Studi di Roma Tre, Italia), *La letteratura per l'infanzia come fonte per la ricostruzione della storia dell'inclusione scolastica dei disabili in Italia*.

Las distintas iniciativas presentadas dieron relevancia a la utilidad de iniciar reflexiones sobre distintos tipos de materiales útiles para la historia escolar y la historia de la sociedad (desde los libros de literatura infantil hasta las colecciones conservadas en los museos escolares, pasando por los monumentos), a distintos niveles y en distintos contextos históricos y territoriales, con el fin de desarrollar una historiografía completa y verdaderamente «pública», pero también, por ejemplo, nuevas prácticas educativas bajo el signo de la inclusión. Una ayuda eficaz en este sentido está constituida por la multiplicidad de canales que pueden utilizarse hoy en día para lograr, en primer lugar, una puesta en común inmediata de temas y reflexiones, pero también una difusión eficaz de los resultados de la investigación.

La sesión II, titulada *Esperienze e Attività Didattiche nel Territorio*, concentró 37 ponencias de estudiosos que compusieron un mosaico de temas importantes para el debate y los estudios sobre el patrimonio educativo, desde la perspectiva de la Historia Pública de la Educación.

En la sesión II/A, coordinada por Antonella Cagnolati (Università degli Studi di Foggia, Italia), se presentaron las siguientes ponencias: Larysa Berezivska (National Academy of Educational Sciences - V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library, Ucrania), *Electronic resources as an efficient form of dissemination*

⁸ Para conocer en profundidad las ponencias presentadas en las tres sesiones de la conferencia, consulte el libro de resúmenes: Ascenzi, Bandini y Ghizzoni (2023).

of History of education in Ukraine during the war; Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze, Italia) y Sabrina Rasom (Istituto Culturale Ladin Majon di Fascegn, Italia), *L'anima dei luoghi: la dialettica tra patrimonio materiale e immateriale nelle valli ladine*; Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Sevilla, España), *Public history y patrimonio educativo en femenino: cápsulas digitales dramatizadas sobre mujeres imprescindibles en la historia de la educación española*; Annemarie Augschöll Blasbichler y Sarah Zannini (Libera Università di Bolzano, Italia), *Il caffè-incontro. Un accesso partecipativo all'analisi delle complessità delle memorie di storia formativa in Alto Adige*; José Luis Castán Esteban y M.^a Lourdes Alcalá Ibañez (Universidad de Zaragoza, España), *La Casa de la Cultura y la creación del Instituto de Estudios Turolenses (1948-1962)*; Francesca Borruso (Università degli Studi Roma Tre, Italia), *Pratiche ermeneutiche del patrimonio storicoeducativo. L'esperienza di un laboratorio di Public History realizzato dal MuSEd con gli insegnanti della città Metropolitana*; Luciane Sgarbi S. Grazziotin (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil), *Produção, conservação e utilização dos acervos escolares no Vale do Rio dos Sinos/RS (séc. XIX e XX)*; Antonella Cagnolati y Carmen Petrucci (Università degli Studi di Foggia, Italia), *Preserving the heritage for future generations. The Italian American Museum Network in the United States*.

En la sesión II/B, moderada por Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata, Italia), intervinieron Carla Ghizzoni y Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), *Il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa*; Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna, Italia), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la ricerca, la didattica e la Public History of Education: riflessioni a partire dal progetto del Centenario dell'Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna*; Barbara De Serio (Università degli Studi di Foggia, Italia) y Vittoria Bosna (Università degli Studi di Bari, Italia), *La memoria «anziana»*; Marianna Di Rosa (Università degli Studi di Firenze-Associazione Italiana Educatori Museali, Italia) y Stefano Oliviero (Università degli Studi di Firenze, Italia), *Educazione al patrimonio culturale con la Public History. Un progetto multidisciplinare*; Anna Consiglio (Ministero dell'Istruzione e del Merito, Italia), *L'archivio partecipato, tra ricostruzione delle fonti e memoria collettiva: «La Tanzi nella storia d'Italia» (1799-2009). Un caso di studio*; Luca Bravi (Università degli Studi di Firenze, Italia), *La Public History of Education come racconto di cittadinanze multiple. Quattro esperienze tra memorie pubbliche e private*; Cristina Cenedella (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), *Una fonte particolare per la memoria collettiva: i fascicoli personali degli orfani milanesi tra XIX e XX secolo*.

En la sesión II/C, coordinada por Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italia), se presentaron las siguientes comunicaciones: Sergi Moll Bagur (Universitat de les Illes Balears, España) y Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica-University of Latvia, Letonia), *Digital and Public History: new ways to access and participate*; Roberta Madoi (investigadora independiente, Italia), *Dall'archivio di una scuola elementare alla memoria di una comunità: un'esperienza di cittadinanza attiva*; Carlos Menguiano Rodríguez y Francisca Comas Rubí (Universitat de les Illes Balears, España), *Patrimonio archivístico e historia pública: crónica de una experiencia*; Rossella Mortellaro (Università degli Studi Roma Tre, Italia), *Plant blindness e proposte educative a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio Giuseppe Lombardo Radice del MuSEd*; Elli Lemonidou (University of Patras, Grecia), Kostas Korres (University of the Aegean, Grecia), Vassiliki Sakka (Association for History Education in Greece, Grecia) y Ioanna Dekatri (National and Kapodistrian University of Athens, Grecia), *Research Project KI.NE.T.E.: an innovative multi-tool approach to the teaching of School History in Greece*; Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italia), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italia) y Francesca Davida Pizzigoni (INDIRE-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Italia), *I piccoli musei della scuola dell'arco alpino tra iniziative di storia pubblica e promozione dell'identità locale*; Bienvenido Martín Fraile y M.^a Ascensión Rodríguez Esteban (Universidad de Salamanca, España), *Musealización de un edificio modernista para instalar el Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca*.

En la sesión II/D, coordinada por Luis María Naya Garmendia (Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, España), se presentaron las siguientes ponencias: María del Mar del Pozo Andrés (Universidad de Alcalá, España) y Sjaak Braster (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos), *The essential guide to Public History of Education: the making of an educational hero*; Fabio Targhetta y Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata, Italia), *Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata*; Carmen Sanchidrián Blanco (Universidad de Málaga, España), Paula Buján García (CEIP Prácticas n.º 1, Málaga, España) y Belén Díaz Molina (CEIP Joaquín Peinado, Málaga, España), *La promoción de la historia pública desde dos colegios malagueños: conocerse a sí mismos y darse a conocer*; Gabriella Seveso (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia), *Ricerca e valorizzazione del patrimonio storicoeducativo: il caso del carteggio inedito Montessori Borromeo presso l'asilo di Oreno*; Paulí Dávila Balsera y Luis María Naya Garmendia (Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, España), *Alrededor de la historia de la educación vasca: la imagen de la controvertida maestra Elbira Zipitria (1906-1982)*; Evelina Scaglia (Università degli Studi di Bergamo, Italia), «*Dar voce ai maestri per formare nuovi maestri*»: una proposta di public history fra fonti orali e biografie magistrali; Virginia Guichot Reina (Universidad de Sevilla, España), *Permanencias y cambios en el imaginario femenino del NO-DO (Noticiarios y Documentales) en los setenta del siglo xx en España*; Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata, Italia), *Gli archivi scolastici in classe. Un laboratorio per la scuola primaria per ricostruire la storia dei maestri e delle maestre attraverso i registri*.

La sesión II/E, coordinada por Brunella Serpe (Università degli Studi della Calabria, Italia), incluyó las siguientes presentaciones: Michela D'Alessio (Università degli Studi della Basilicata, Italia), *Andar per scuole tra le montagne della Basilicata. Un laboratorio nomade tra le scuole rurali e le storie dei maestri nel Pollino*; Franca Zuccoli (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia), *L'esperienza dell'Archivio storico dell'Associazione Opera Pizzigoni: un modo diverso di vivere la storia*; Rocco Labriola (Deputazione Lucana di Storia Patria, Italia), *Per un percorso di valorizzazione del patrimonio storico-educativo nell'Istituto Comprensivo «G. Fortunato» di Picerno (Pz). Attività e prospettive*; Laerte Mulinacci (Università degli Studi di Firenze, Italia), «*Sòna sòna campanella*»: la storia e le tradizioni di Siena attraverso il progetto scolastico del Comitato Amici del Palio; Patrizia Palmieri (Università di Foggia, Italia), *Il fenomeno del baliatico nella memoria che fa da ponte tra storia e riflessione generativa*; Nicola Tenerelli y Alessandro Barca (Università degli Studi di Bari, Italia), *La visita al Sacario dei Caduti di Bari. L'apprendimento della Storia come memoria diretta*; Clelia Tomasco (Università degli Studi della Basilicata, Italia), *La voce dei maestri: le Conferenze magistrali nella Basilicata tra Otto e Novecento*.

En términos generales, los informes de las distintas sesiones ofrecieron numerosas aportaciones en relación con la historia de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas innovadoras, los lugares escolares, la historia de las personas que «hicieron la escuela», los archivos escolares, el uso de las nuevas tecnologías en relación con el estudio y la valoración del patrimonio histórico-educativo, las asociaciones y realidades que trabajan en torno al tema central del patrimonio histórico-educativo. No faltó la reflexión sobre el patrimonio material e inmaterial y cómo ambos pueden resultar atractivos para el gran público. Otro tema recurrente en los debates de este apartado fue la necesidad de reflexionar sobre estrategias de comunicación para aumentar la difusión de los trabajos de investigación con el fin de que su impacto sea aún mayor en beneficio de la sociedad civil.

Cuatro sesiones paralelas constituyeron la tercera sección, con un total de 32 ponencias centradas en el tema del *Analisi e narrazione delle risorse*. En la sesión III/A, moderada por Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino, Italia), se presentaron ponencias: Anna Ascenzi y Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italia), *School books exhibition. The historical collection of the G. Leopardi boarding school library in Macerata*; Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise, Italia), *Le relazioni degli ispettori come fonte utile per una inedita narrativa della materialità scolastica nell'Italia meridionale: il caso del Molise*

(1861-1914); Rossella Andreassi y Valeria Viola (Università degli Studi del Molise, Italia), *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei maestri*; Bernardo Barra (Associazione La Città del Sole-Amici del parco Trotter, Italia), *Valorizzazione delle fonti, narrazione storica e percorsi di cittadinanza nell'esperienza della Casa del Sole, la scuola all'aperto del parco Trotter in Milano*; Luca Comerio (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia), *I registri dell'Archivio della scuola «Casa del Sole» di Milano (1956-1963) come base per una riflessione con docenti e dirigenti*; Rosaria Capobianco (Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia), *L'educazione del popolo nella Public History of Education: istruire con i Catechismi repubblicani durante la Repubblica napoletana del 1799*; Rossella Certini (Università degli Studi di Firenze, Italia), *«L'immagine ritrovata»: l'archivio e i «Quaderni» di storia locale della Valle del Bisenzio. Un percorso storico e pedagogico*; Paolo Bianchini y Francesco Pongiluppi (Università degli Studi di Torino, Italia), *I congressi pedagogici e le esposizioni didattiche come fonti per la Public History of Education*.

La sesión III/B, bajo la coordinación de Carla Callegari (Università degli Studi di Padova, Italia), incluyó las siguientes exposiciones: Paola Dal Toso (Università degli Studi di Verona, Italia), *La costituzione del Centro Documentazione dell'Agesci: storia e prospettive di ricerca*; Anna Debè (Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza, Italia) y Luca Des Dorides (Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano, Italia), *Tra parole e immagini: la valorizzazione del patrimonio storico-educativo al Pio Istituto dei Sordi di Milano*; Simone Di Biasio y Luca Silvestri (Università degli Studi Roma Tre, Italia), *La Public History of Education del MuSEd. Tre casi di studio del territorio romano: fotografie, quaderni scolastici e albi illustrati*; Domenico Francesco Antonio Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia), *Gli artefici della Vittoria: ritratto del maresciallo Graziani negli elaborati degli alunni del R. Ginnasio Liceo «A. Manzoni» di Milano*; Maria Filomia (Università degli Studi di Perugia, Italia), *L'istituzione del primo nido a gestione comunale nel territorio del Comune di Foligno*; Martine Gilsoul (Università degli Studi Roma Tre, Italia), *Il materiale usato dalla maestra Irene Bernasconi nell'Agro romano (1917-1920)*; Pamela Giorgi y Irene Zoppi (INDIRE-Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Italia), *Lo straniero di carta: analisi di un fondo bibliografico scolastico*; Chiara Grassi (Scuola primaria D. Chiesa, I.C. L. Fibonacci, Pisa, Italia), *Il cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione: cultura e storia*.

Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia) medió en la sesión III/C, que contó con las siguientes intervenciones: Cristina Gumirato (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), *«La parola ai bambini»: voci d'infanzia dall'archivio storico dell'Internationale Jugendbibliothek*; Giorgia Masoni, Sylviane Tinembart, Alice Spreafico (Haute école pédagogique Vaud, Suiza) y Bernard Schneuwly (Université de Genève, Suiza), *Les textes littéraires issus des sources matérielles et éducatives, au fondement du patrimoine immatériel et culturel suisse*; Chiara Martinelli (Università degli Studi di Firenze, Italia), *Public History of Education e videointerviste a docenti. Una banca dati per acquisire consapevolezza sulla storicità dei modelli culturali*; Rodrigo Martins Pinto de Azevedo (CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Universidade do Porto, Portugal) y Paula Cristina Esteves Domingues Rodrigues da Silva (Escola Secundária Sá de Miranda, Portugal), *Entrelacé le patrimoine. Expériences vécu d'un héritage actif dans une école centenaire*; Gianfrancesco Manuele (Sapienza Università di Roma, Italia), *Gli archivi scolastici e la ricerca storica: nuove prospettive a partire dal caso di studio delle leggi antiebraiche del 1938*; Wolfgang Sahlfeld y Rossana Falcade (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Suiza), *I «reperti» delle pratiche possono aiutare a entrare in contatto con le didattiche disciplinari?*; Claudia Matrella (Università degli Studi di Foggia, Italia), *L'«Istituto Addolorata» tra Citizen e Public History*; Annarita Pilla (Università degli Studi del Molise, Italia), *Un patrimonio storico-scolastico poco narrato. Il caso del giacimento del gabinetto scientifico dell'Istituto «Fazioli» di Frosolone (IS)*.

Por último, durante la sesión III/D, dirigida por Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia), intervinieron: Chiara Meta (Università degli Studi Roma Tre, Italia), *«Vogliamo il pane e*

anche le rose». L'esperienza del Coordinamento donne FLM, attraverso le carte d'archivio. Tra volontà di emancipazione e pratica di liberazione; Stefano Pasta (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia) y Luca Bravi (Università degli Studi di Firenze, Italia), Dal privato allo spazio pubblico. Le fonti sulla deportazione di rom e sinti come percorso di cittadinanza e riconoscimento; Sofia Montecchiani (Università degli Studi di Macerata, Italia), Il patrimonio del Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata al servizio della Public History; Ilaria Mattioni (Università degli Studi di Torino, Italia) e Thomas Pololi (Associazione e Archivio dei Quaderni di Scuola, Milán, Italia), Il quaderno di scuola: un efficace strumento di Public History of Education; Tommaso Petrucciani (Università degli Studi di Macerata, Italia), Dalla memoria alla storia. Per la valorizzazione didattica delle lapidi scolastiche ai caduti; Nicole Panzera y Maria Donatella Lettino (Università degli Studi del Molise, Italia), «Tra le carte polverose». L'archivio scolastico dell'Istituto comprensivo Enrico D'Ovidio di Campobasso tra storia e didattica; Silvia Panzetta (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, Italia), «I Treni della Felicità» a Nonantola (Modena): un incrocio di fonti archivistiche e orali per la Public History dell'educazione; Alberto Ventura (investigador independiente, Italia), I registri di classe delle scuole elementari: un esempio di fonte per la Public History of Education.

La pluralidad de las voces que participaron en este último ámbito dieron una confirmación efectiva del enorme potencial de uso que ofrece el patrimonio histórico-educativo: de hecho, las distintas experiencias pusieron sobre la mesa las múltiples aplicaciones prácticas de la cultura material en la escuela, con una atención tanto a la puntualidad y corrección de la reconstrucción histórica como a la valorización de los objetos en una narrativa de amplio alcance. De hecho, la comparación puso de relieve cómo una gama muy amplia de fuentes materiales (documentos de archivo, fotografías, cuadernos y libros de ejercicios escolares, hasta lápidas) e inmateriales (memorias y relatos orales) puede y debe considerarse un recurso valioso en el horizonte de la Historia Pública de la Educación.

4. CONCLUSIÓN DE LA PRIMERA JORNADA: DEBATE EN TORNO A LOS DOS MANIFIESTOS DE LA HISTORIA PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN

Al final de la primera jornada se celebró una mesa redonda titulada *The Public History of Education Manifestos*, en la que participó el Standing Working Group on Public Histories of Education. Participaron como moderadora Simonetta Polenghi y como ponentes Gianfranco Bandini (Università degli Studi di Firenze, Italia), Sjaak Braster (Erasmus University Rotterdam, Países Bajos), Frederik Herman (University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland), Serge Noiret (presidente de la AIPH) (imagen 2). Como señaló Bandini (2019), la Historia Pública no es más que una definición paraguas: dentro de ella se encuentran experiencias diferentes y variadas, que pueden operar desde un «grado cero», el de la mera comunicación, hasta un nivel máximo de procesos de investigación histórica compartidos. En el contexto italiano es necesario centrarse en las posibilidades que ofrece la Historia Pública, en lugar de intentar avanzar en una definición unívoca de la disciplina. De hecho, la Historia Pública es educativa en sí misma, porque encarna una visión pedagógica: por este motivo, ya es ontológicamente Historia Pública de la Educación. A continuación, Bandini destacó el potencial que ofrecen los recursos digitales: el uso de tales canales no es, de hecho, sólo una elección «tecnológica», sino que debe constituir ante todo un planteamiento ético y metodológico, orientado a la creación de una historia que sea pública en el sentido más amplio posible.

Imagen 2. La mesa redonda The Public History of Education Manifestos



Fuente: fotografía tomada por las autoras durante el Congreso.

Sjaak Braster también recordó la vocación educativa natural de la Historia Pública. El académico se refirió al volumen *Exhibiting the past. Public Histories of Education* (del que compartió la edición con Frederik Herman y María del Mar del Pozo Andrés)⁹, para reiterar cómo la Historia Pública requiere un buen equipo y la capacidad de abandonar los caminos ya recorridos y permitir que las historias evolucionen y se adapten a las nuevas exigencias del presente. Por esta razón, la Historia Pública de la Educación no debe ser percibida como una disciplina académica, sino que debe basarse en relaciones orgánicas entre la academia y el público.

A continuación, tuvo lugar la conferencia de Frederik Herman, grabada a distancia debido a la imposibilidad del académico de participar en persona. Una vez más, la charla se centró en la necesidad de adoptar un enfoque participativo en el campo de la Historia Pública de la Educación para lograr un aprendizaje colaborativo; de hecho, debería activarse un proceso de investigación abierto para establecer un aprendizaje activo por parte del público en general, que debería ser considerado como parte del proceso cognitivo y no ya como meros usuarios de los resultados finales de la investigación.

Serge Noiret se ocupó a continuación de los últimos comentarios sobre los procesos que han conducido a la redacción de los dos manifiestos, que, aunque diferentes, incluyen palabras llave comunes como «participación», «colaboración», «comunidad», «identidad» y «memoria» (con todas las complejidades que entrañan sus respectivos significados). A continuación, Noiret ha destacado el trabajo fundamental del historiador de la educación, que asume el papel de mediador en la declinación de la historia pública; sin embargo, en el proceso de creación de conocimiento también intervienen otras profesiones, que

⁹ Herman, F., Braster, S. y Del Mar del Pozo Andrés, M. (eds.) (2022). *Exhibiting the past. Public histories of education*. De Gruyter Oldenbourg.

van cambiando y dependen de las formas narrativas, los recursos y los canales elegidos para activar la comunicación.

5. EL SEGUNDO DÍA: CONFERENCIA DE CLAUSURA, MESA REDONDA Y ENTREGA DEL PREMIO NACIONAL SIPSE

La jornada del viernes se inauguró con la conferencia de clausura del evento: Anna Ascenzi presentó la ponencia titulada *Looking at (and beyond) the classroom as a pedagogical space. Towards a material history of educational practices*, impartida por Inés Dussel. Dussel dirigió una oportuna reflexión sobre el aula como espacio en continua evolución a lo largo de la historia, junto con los elementos de mobiliario que la acompañan, como la ventana y la pizarra, demostrando cómo es posible reconstruir la evolución de las prácticas y teorías pedagógicas a través del análisis de los cambios que han afectado a la cultura material de la escuela.

Tras una breve pausa, los trabajos volvieron a empezar con la mesa redonda *Historical-educational heritage and Public History of Education: the point of view of the scientific societies*, coordinada por Elisabetta Patrizi (secretaria de la SIPSE). Los participantes, representantes de diversas sociedades científicas de interés histórico-educativo de Europa y de fuera de ella, fueron llamados, en primer lugar, a presentar su posición respecto a los dos manifiestos de la Historia Pública de la Educación expuestos en la mesa redonda del día anterior, y a continuación invitados a exponer experiencias significativas llevadas a cabo en sus respectivos países (imagen 3). Luis María Naya Garmendia (presidente de la SEPHE, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo¹⁰, España), Marie Vergnon y Patricia Legris (miembros de la ATRHE, Association Transdisciplinaire pour les Recherches Historiques sur l'Éducation, Francia), que no pudieron participar físicamente y, por tanto, intervinieron a distancia, Panagiotis Kimourtzis (presidente de la GSEH, Sociedad Griega de Educación, Grecia), María del Mar del Pozo Andrés (presidenta de la SEDHE, España), Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (presidenta de la Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Brasil), Raquel Pereira Henriques (representante de la Associação de História da Educação de Portugal, Portugal), Wolfgang Sahlfeld (representante del grupo de trabajo Historia de la Educación SSRE, Suiza). La comparación mostró un panorama muy amplio de iniciativas activadas en diferentes contextos. El cuadro que emergió muestra una gran efervescencia y experimentación, en la perspectiva de un cambio radical en la metodología y en la concepción de la historia de la educación en el presente y en el futuro. Un papel llave, en este horizonte, se asigna al patrimonio histórico-educativo, que debe considerarse el canal a través del cual puede realizarse la mediación entre la academia y el público.

La segunda parte de la mañana se dedicó a la presentación de dos Call for Paper activos para 2024, ambas en suelo español. Bienvenido Martín Fraile ilustró los temas que componen la convocatoria de las XI jornadas científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), previstas para los días 19, 20 y 21 de junio de 2024 en Zamora, en las nuevas instalaciones del Centro propio Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). A continuación, Christian Roith, miembro de la SEDHE, informó de la convocatoria para participar en el XXII Coloquio de Historia de la Educación, previsto del 11 al 13 de septiembre de 2024 en la Universidad de Almería (España), centrado en la transnacionalidad y transculturalidad en la historia de la educación en la época moderna y contemporánea. Otra ponencia, al final de la sesión, corrió a cargo de Luis María Naya Garmendia, que presentó el nuevo formato de la revista electrónica *Cabás-Revista Internacional de Patrimonio Histórico-Educativo*.

¹⁰ Cfr. <<https://sephe.org/>> (última consulta, 22/12/2023).

Imagen 3. La mesa redonda Historical-educational heritage and Public History of Education: the point of view of the scientific societies



Fuente: fotografía tomada por las autoras durante el Congreso.

Tras las sesiones de debate, el simposio incluyó un momento solemne para la entrega de los Premios al Mérito Especial en el ámbito del Patrimonio Histórico-Educativo. El acto de entrega de estos galardones, instaurados por el SIPSE en 2019, se celebra cada dos años y alcanza ya su segunda edición tras la primera, en 2021, que tuvo lugar en línea. El objetivo del premio es reconocer el mérito de quienes se hayan distinguido en iniciativas de patrimonio histórico-educativo. En 2023, Giorgio Chiosso, profesor emérito de la Università degli Studi di Torino, y Pompeo Vagliani, fundador y director del MUSLI (Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, Torino) recibieron el prestigioso reconocimiento, entregado por Carla Ghizzoni (imagen 4).

El último acto oficial del Congreso fue el de los saludos finales. En este caso, la mesa estaba compuesta por los editores del *Book of Abstracts* del Congreso, Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini y Carla Ghizzoni. Resumiendo el fructífero encuentro multicultural llevado a cabo durante los dos días del congreso, Bandini se refirió a la oportunidad de revisar la profundidad de cualquier investigación, a la luz de una nueva concepción del historiador de la educación que no realiza un trabajo aislado, sino que está en constante confrontación con investigadores de otros países. Sólo así es posible poner en práctica una perspectiva cada vez más global e integral que tenga en cuenta las nuevas necesidades y sensibilidades, también tratando de reafirmar la importancia de la historia a través de la implicación de la sociedad.

Imagen 4. Entrega de los Premios al Mérito Especial en el ámbito del Patrimonio Histórico Educativo



Fuente: fotografía tomada por las autoras durante el Congreso.

6. REFLEXIONES FINALES CON LA VISTA PUESTA EN EL FUTURO: PALABRAS DE ANNA ASCENZI, PRESIDENTA DE SIPSE

En conclusión, puede decirse que el congreso SIPSE de Milán, como subrayó la presidenta Anna Ascenzi en las palabras de clausura del evento, destacó el potencial de una nueva trayectoria historiográfica, de una nueva forma de interrogarse sobre los fenómenos educativos.

Las cuestiones de investigación que se reúnen en torno al tema de la Historia Pública de la Educación surgen de una coyuntura sociocultural que exige que el sistema académico haga accesibles los frutos de su actividad a nuevos segmentos de público menos tradicionales. Las políticas a escala internacional imponen ahora otra cuestión: demostrar la pertinencia y el impacto de la investigación para el conjunto de la sociedad civil.

Todo esto ha generado una reflexión sobre la Historia Pública de la Educación. Se trata de cuestiones aún abiertas, sobre las que la comunidad científica apenas ha empezado a razonar. Una de ellas, en particular, es si las nuevas sensibilidades destacadas por la Historia Pública sólo responden a la

necesidad de comunicar de otra manera los resultados de la investigación (hoy se habla de *edutainment*, innovación didáctica, *public engagement*, tercera misión, etc.), o si realmente generan nuevas preguntas de investigación. Y de nuevo, cuando se trata de codiseñar, ¿es el público en general tan sólo un receptor-beneficiario o el diálogo cambia las preguntas de investigación y los propios enfoques de estudio? Estas son preguntas llave a las cuales esperamos que la investigación en historia de la educación pueda responder de forma pertinente y eficaz en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ascenzi, A., Patrizi, E. & Targhetta, F. (2023). La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022). En E. Ortíz López, J. A. González de la Torre, J. M. Saiz Gómez, L. M. Naya Garmendia & P. Dávila Balsera (eds.), *Nuevas miradas sobre el PHE: audiencias, narrativas y objetos educativos* (pp. 757-772). Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela.
- Ascenzi, A., Bandini G., & Ghizzoni, C. (eds.) (2023). Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. The historical-educational heritage as a source for the Public History of Education. Between good practices and new perspectives. Eum. <https://eum.unimc.it/it/catalogo/825-il-patrimonio-storico-educativo-come-fonte-per-la-public-history-of-education-tra-buone-pratiche-e-nuove-prospettive>
- Bandini, G. (2019). Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale. En G. Bandini & S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (pp. 41-53). Firenze University Press. https://media.fupress.com/files/pdf/24/3799/3799_24738
- Castronovo, V. (2023). MilleDuemilaTrenta, La nuova Italia.
- Escolano Benito, A. (ed.) (2007). La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la ampliación de estudios, 1907-2007. Ceince.
- Lawn, M. & Grosvenor, I. (eds.) (2005). Materialities of Schoolings: Design, Technology, Objects, Routines. Symposium Books.

LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO Y EL ARTE CONVENTUAL SEVILLANO A TRAVÉS DE UNA REVISIÓN DE SU REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA. DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

*The conservation of Sevillian Heritage and Conventual Art through
a review of its artistic representation.
Development and application of a teaching innovation experience*

Mercedes Molina-Liñán*

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla (España)
<https://orcid.org/0000-0003-4339-2406>

Palabras clave

Innovación docente
Creación
Educación artística
Conservación patrimonial
Valoración cultural
Documentación patrimonial

RESUMEN: Este artículo desarrolla una experiencia de innovación docente llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2021/2022. Se planteó una propuesta relacionada con la apreciación y valoración patrimonial, centrada en el contexto local próximo a los estudiantes participantes: los conventos y monasterios sevillanos.

El objetivo del proyecto consistió en la realización de una revisión de las creaciones artísticas existentes del patrimonio propuesto, derivándose este estudio en la realización de una aportación creativa realizada en lenguaje contemporáneo por cada alumno y alumna. Los resultados fueron expuestos en el VI Congreso Jóvenes con Investigadores.

Keywords

Teaching innovation
Creation
Artistic education
Heritage conservation
Cultural appreciation
Heritage documentation

ABSTRACT: This article develops a teaching innovation experience carried out at the Faculty of Fine Arts at the University of Seville during the 2021/2022 academic year. For this project, a proposal related to the patrimonial assessment was raised. Moreover, it was focused on the local context close to the students, that's to say, both the Sevillian convents and its monasteries.

The objective of this project consisted in carrying out a review of the existing artistic creations of the heritage proposed for its analysis. As a consequence, the students made a creative contribution in contemporary language. The results of these investigations were presented at the VI Congreso Jóvenes con Investigadores.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Mercedes Molina-Liñán. Facultad de Bellas Artes, Universidad de Sevilla (España) – mmolina10@us.es – <https://orcid.org/0000-0003-4339-2406>

Cómo citar / How to cite: Molina-Liñán, Mercedes (2024). «La conservación del Patrimonio y el arte conventual sevillano a través de una revisión de su representación artística. Desarrollo y aplicación de una experiencia de innovación docente». *Cabás*, 31, 247-258. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26071>).

Recibido: 20 febrero, 2024; aceptado: 26 marzo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

1. INTRODUCCIÓN

STEAM Jóvenes con Investigadores es un proyecto intercentros en el que participan docentes de Universidades de toda Andalucía, así como institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Ambas instituciones colaboran en el desarrollo de propuestas de investigación, ofertadas por los y las investigadoras de las Universidades participantes, que abarcan varias disciplinas de conocimiento. Estas se materializan a través de distintos instrumentos de trabajo entre los que destacan el uso y fomento de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). Así, el empleo de Google Drive, Docs, Photoshop o distintos *softwares* de Microsoft, se configuran como herramientas habituales entre el alumnado participante (Molina-Liñán y Zambrana-Vega, 2022: 201-220).

Gracias al modelo pedagógico STEAM, se promueve la inquietud y enseñanza científica a través del pensamiento crítico (Urgiles-Rodríguez *et al.*, 2022: 113-125), en el que participan cinco disciplinas complementarias (arte, ciencias, ingeniería, matemáticas y tecnología).

Con una metodología fundamentalmente práctica, para el curso 2021/22 se propuso una investigación basada en el conocimiento y la preservación del legado conventual sevillano, puesto que si hay algo que caracteriza a la ciudad de Sevilla es que ha sido —y es— una importante ciudad conventual. Una ciudad que, como apunta Pérez de Lama (1996:20), su «espacio está dominado simbólicamente y materialmente por la presencia de la iglesia».

De esta manera, desde la hegemonía que la ciudad de Sevilla adquirió a nivel mundial con el Puerto de Indias (tras el Descubrimiento de América), la riqueza de su patrimonio conventual fue en aumento, llegándose a convertir en una de las ciudades españolas con mayor número de edificaciones monásticas en España perdurando, en continuidad de uso, órdenes fundamentalmente de carácter femenino (Pérez-Cano, 1993). Quince comunidades históricas cuya pervivencia ha resultado ser un factor determinante en la conservación de este importante legado histórico-patrimonial para la ciudad (Molina-Liñán, 2021).

La importancia y hegemonía que la urbe adquirió fue tal que numerosos artistas —pintores, grabadores, fotógrafos— inmortalizaron el registro de la ciudad conventual. Es por ello que, a través de la indagación y análisis de diferentes fuentes y archivos documentales, con este proyecto se pretende valorar y dar a conocer el importante legado artístico y conventual que aún perdura en la ciudad.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del proyecto era el de analizar la aportación artística que numerosos autores han realizado de la ciudad conventual en general, hasta cada convento en continuidad de uso, en particular. A partir de esta identificación, se proponía fomentar la apreciación del legado conventual a través de la capacidad creativa, imaginación y sensibilidad artística del alumnado. Para ello se planteaba realizar una obra artística en lenguaje contemporáneo de un caso específico de estudio de los conventos analizados, basándose su expresión artística en la investigación con distintos formatos y técnicas pictóricas (acuarela, grafito, collage, fotografía...) contribuyendo, así, a la documentación conventual iniciada por otros artistas predecesores.

Para el diseño de sus objetivos nos apoyamos en aquello que define el filósofo brasileño Paulo Freire en *Pedagogía da autonomia* (2004) «conocimiento autónomo» a través de la creación artística como modo para incentivar la curiosidad y la autonomía del alumnado. En otras palabras, más allá de una relación jerárquica en cuanto al aprendizaje y la adquisición del conocimiento, el propósito fundamental era el

de transformar el espacio educativo en un lugar de intercambio entre iguales, donde fomentar opiniones variopintas construidas tras la interacción, la práctica artística, el debate y la teoría (Porlán *et al.*, 2017). Por medio de la expresión artística en distintos formatos, técnicas artísticas y soportes de creación, estábamos convencidos de que el alumnado podía reflexionar de manera crítica sobre la importancia de la conservación del patrimonio conventual y su valor como componente cultural e identitario, de enorme importancia para la ciudad de Sevilla. Ello implicaba que el estudiantado llevara a cabo su aprendizaje de una manera práctica, lo que se conoce como «aprender haciendo» (Molina-Liñán *et al.*, 2017: 200).

Abordar un proyecto como este, que implicaba alumnado de diferentes centros y que en su mayoría desconocía el patrimonio conventual sevillano, suponía grandes retos en el desarrollo del mismo. Ello hizo que se establecieran unos objetivos generales y específicos, que fueron revisados continuamente en el transcurso del trabajo, con la finalidad de cumplirlos y adaptarlos a las necesidades de conocimiento de los/las estudiantes.

Así, de manera generalizada, los objetivos que se establecieron fueron:

- Potenciar la sensibilidad y el disfrute patrimonial.
- Acercar a los y las estudiantes la metodología de trabajo propia de la investigación histórico-patrimonial.
- Identificar los distintos tipos de bienes patrimoniales y entender la motivación de su importancia.
- Concienciar sobre la importancia del legado patrimonial de nuestro contexto local.
- Fomentar la capacidad de observación, análisis e interpretación de los bienes culturales próximos al contexto local.

De manera específica se intentaba:

- Contribuir al conocimiento de los espacios conventuales de Sevilla.
- Poner en valor los espacios conventuales femeninos sevillanos y concienciar sobre su importancia como bien cultural.
- Fomentar la protección de los conventos sevillanos y su correcto mantenimiento para que continúen formando parte de nuestra identidad patrimonial.
- Localizar a través del tiempo y en los diferentes planos urbanos históricos y contemporáneos, los conventos sevillanos femeninos y valorar su interés desde el punto de vista histórico o artístico.
- Aplicar el conocimiento adquirido para recopilar y organizar la información de la investigación de manera que pueda abrirse una futura línea de investigación patrimonial.
- Desarrollar una propuesta de creación artística que implique reflexionar y dialogar de manera horizontal sobre la importancia de la conservación del patrimonio en la ciudad.

3. PARTICIPANTES

Para el desarrollo del proyecto, el investigador y la investigadora colaboradores solicitaron la participación de estudiantes del último curso del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (4.º de ESO) y del primer curso de educación postobligatoria (1.º de Bachillerato). De esta manera, en el proyecto participaron

un total de nueve estudiantes (tabla 1), cuatro chicas y cinco chicos, de cinco localidades distintas pertenecientes a dos provincias andaluzas, coordinados por la profesora de Educación Secundaria Elena Salido Castañer, perteneciente al I.E.S. Ítaca, Tomares (Sevilla).

Tabla 1

Información de los/las estudiantes participantes en el proyecto

Instituto de Educación Secundaria Obligatoria	Alumno/a	Curso	Localidad, provincia
Instituto de Educación a Distancia de Andalucía (IEDA)	Ana María Ada Corral	1.º Bach.	Alcolea del Río, Sevilla
I.E.S. Juan de Mairena	Eva Aguilar	4.º ESO	Mairena del Aljarafe, Sevilla
I.E.S. Galileo Galilei	José Antonio Blanco Pino	1.º Bach.	Montequinto, Sevilla
I.E.S. Ítaca	Carlos Danta Milán	1.º Bach.	Tomares, Sevilla
I.E.S. Ítaca	Paula Kemper Alijo	1.º Bach.	Tomares, Sevilla
I.E.S. Virgen de Valme	José Miguel Gutiérrez	4.º ESO	Dos Hermanas, Sevilla
I.E.S. Galileo Galilei	Alejandro Sánchez Márquez	1.º Bach.	Montequinto, Sevilla
I.E.S. Martín Rivero	Daniel Sánchez Jiménez	1.º Bach	Ronda, Málaga
I.E.S. Martín Rivero	María Valencia García	1.º Bach	Ronda, Málaga

Fuente: la autora.

Los y las estudiantes se conformaron en tres grupos de trabajo intercentros siendo dirigidos y dirigidas en todo momento por la profesora coordinadora asignada. De esta manera, los agentes que participaron en el proyecto y sus funciones fueron:

- Los investigadores y profesores universitarios. Se encargaron de diseñar y proponer un proyecto de investigación relacionado con su área de conocimiento, en este caso, el patrimonio conventual sevillano y la creación artística. Entre su cometido se encontraba la dirección de los y las estudiantes durante las sesiones programadas por la coordinación del proyecto.

Los investigadores participantes, al inicio del proyecto, mostraron su preferencia porque el alumnado tuviese conocimientos y aptitudes que respondiesen a los siguientes planteamientos:

1. Interés por la historia y la preservación del legado patrimonial sevillano.
2. Interés por el desarrollo de capacidades reflexivas y de debate intelectual.
3. Interés por la investigación y creación artística. Aptitudes creativas.

- La profesora tutora, perteneciente a uno de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria. Su labor fue la de guiar y acompañar al alumnado en la elaboración de la documentación generada en la investigación: memoria de actividades, panel y presentación para el congreso.

- Alumnos y alumnas participantes. El alumnado elige, entre los proyectos presentados por los investigadores e investigadoras, el que mejor se adapte a sus conocimientos y preferencias, realizando para ello una carta de motivación. Los estudiantes son elegidos por los docentes de cada centro participante, atendiendo a su evolución académica, capacidad de trabajo en equipo y nivel de inglés.

4. METODOLOGÍA E INSTRUMENTACIÓN BÁSICA

Para alcanzar los objetivos descritos se proponía una metodología de investigación basada en la búsqueda y consulta documental, así como en la investigación artística a través de diferentes medios y técnicas.

Como aproximación, fue necesario analizar el contexto y escenario de surgimiento e implantación de las instituciones monásticas en Sevilla. Esta se llevó a cabo a través del estudio de fuentes documentales entre las que se encontraba la cartografía histórica hispalense (desde la aparición del famoso Plano de Olavide, en 1771, hasta el Plano del II Congreso Nacional de Riegos, celebrado en la ciudad en el mes de mayo de 1918).

Definido el contexto y centrados en las quince clausuras femeninas actuales, se llevó a cabo el estudio de la representación gráfica de las mismas. Para ello se crearon equipos de trabajo, que se encargaron del análisis a través de la asignación de uno o varios sectores de los siete existentes derivados del Plan Especial de Protección (PEP) del Conjunto Histórico de la ciudad en que se encuentran insertos los conventos.

Para su estudio particular, se llevó a cabo un acercamiento a otras fuentes documentales en las que encontrar información y documentación gráfica existente (Fondo Becerra, Fototeca de la Universidad de Sevilla, Museo de Bellas Artes de Sevilla...). A partir de ahí, se seleccionó un estudio de caso específico (un convento o monasterio) en el que llevar a cabo una propuesta de creación artística que implicara reflexionar y dialogar de manera horizontal sobre la importancia de la conservación del patrimonio en la ciudad.

4.1. Estructura organizativa

Formados los equipos de trabajo intercentros, se programó la asistencia a cuatro sesiones de investigación, donde el alumnado pudiera entrar en contacto con el entorno investigador desarrollando el proyecto propuesto.

Las sesiones programadas por la organización se desarrollaron a partir del mes de febrero, con una periodicidad mensual hasta la celebración del congreso. Con una duración de cinco horas diarias, en las mismas se combinaron enseñanzas de carácter teórico-prácticas.

4.2. Estructura metodológica de enseñanza y aprendizaje

La metodología empleada en el desarrollo del proyecto ha estado fundamentada en una metodología esencialmente investigativa, tanto en la componente basada en la búsqueda y consulta documental, como en la creación artística.

Para ello, se establecieron varias actividades a desarrollar en las distintas sesiones:

Primera sesión

En esta primera sesión se llevó a cabo la presentación del proyecto, realizando un acercamiento a la importancia de la valoración y la protección del patrimonio cultural.

La clase se inició con un esquema de contenidos o presentación de los mismos, con la finalidad de que el alumnado fuera consciente de todos los puntos que se iban a tratar en la sesión para conseguir, así, un mayor seguimiento del contenido, reduciendo la sensación de «pérdida».

En la clase se trataron distintas imágenes comparativas de los tipos de patrimonio existentes, fomentándose el diálogo y la participación activa del alumnado. Con ello se invitó a la reflexión y se instó a que los alumnos y alumnas evidenciaran las distinciones básicas entre unas tipologías y otras.

Del mismo modo, se ensalzaron y dieron a conocer las distintas profesiones que se encargan de la conservación patrimonial: arquitectos y arquitectas, historiadores e historiadoras, arqueólogos y arqueólogas, gestores y gestoras culturales... y también las instituciones, como el Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (IAPH), situado en Sevilla, entidad de titularidad pública, adscrita y dependiente de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico (Junta de Andalucía) encargada de la investigación, gestión, conservación, restauración y difusión patrimonial (Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, s.f.).

Igualmente, se facilitó la información, bibliografía y enlaces necesarios para la realización de las tareas introductorias, consistentes en crear una definición conjunta de patrimonio e indagar en su origen etimológico, establecer los tipos de patrimonio existentes (poniendo ejemplos de los mismos) y localizar y situar en un plano, por sectores y grupos de trabajo, los quince conventos femeninos objeto de estudio del proyecto.

Segunda sesión

Tras repasar la tarea sobre las lecturas ya realizadas, identificando los diferentes tipos de patrimonio, se procedió a identificar los conventos femeninos que constituyen los casos de estudio del proyecto. Asimismo, se establecieron las pautas básicas para desarrollar el trabajo.

Además de esta búsqueda, otra parte de la sesión se centró en el diseño de un modelo de ficha de recogida de información sobre los aspectos que se deberían conocer sobre cada una de las clausuras seleccionadas que, a su vez, quedaría formalizados en un formato estandarizado.

Al final de la sesión se distribuyeron los diferentes conventos entre los integrantes del proyecto, a fin de que cada uno completara los diferentes campos de la ficha diseñada.

Tercera sesión

Tras la exposición de diferentes materiales artísticos se realizó una reflexión sobre el arte como medio de comunicación y catalizador de conceptos, ideas y subjetividades culturales. A lo largo de esta sesión se abordó otro de los aspectos esenciales de la investigación: la divulgación del patrimonio conventual a través del arte. En esta sesión se inició y avanzó en el proyecto artístico a desarrollar por cada integrante. Cada uno eligió para su producción el formato en el que se sentía más cómodo o cómoda, empleándose el dibujo, retoque digital, *collage* y bordado.

Cuarta sesión

En esta sesión se continuó con el proyecto artístico propuesto y se avanzó en el material derivado de la investigación. Para ello se dio asesoramiento de cómo llevar a cabo la presentación de los resultados en el VI Congreso Jóvenes con Investigadores, trabajándose con el alumnado en la elaboración del resumen, la memoria del trabajo de investigación, el póster, la presentación y el guion de la exposición.

Para el desarrollo de estas actividades fue necesario recopilar información en distintas fuentes documentales como libros, planos históricos y archivos digitales. Se especifican, a continuación, las fuentes consultadas:

— **Análisis bibliográfico:** en un primer momento se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica de títulos de temáticas afines al proyecto. Para ello, los investigadores dieron a conocer a los miembros de los

equipos diferentes motores de búsqueda de publicaciones científicas. Entre ellos se encontraban repositorios de trabajos científicos, como Dialnet, en los que acceder, directamente, a artículos en línea. También se hicieron búsquedas en el catálogo *on line* de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, donde están alojados libros digitales, aportando estos también datos en cuanto a referencias a la localización y ubicación de monografías y revistas en papel. De esa forma, se consiguió disponer de un completo dossier de lecturas relativas a los diferentes aspectos del proyecto.

- **Documentación gráfica:** establecido el contexto y centrado el objeto de estudio, a cada grupo se le asignó uno o varios sectores establecidos en el Plan Especial de Protección (PEP) del Conjunto Histórico de Sevilla (Ayuntamiento de Sevilla, Gerencia de Urbanismo, 2006) con la finalidad de llevar a cabo un análisis histórico de la representación artística conventual femenina.

Para el estudio particular, se acercó al alumnado otras fuentes documentales en las que encontrar información y documentación gráfica existente (Fondo Becerra, Fototeca de la Universidad de Sevilla, Museo de Bellas Artes de Sevilla).

- **Cartografía:** fue necesario analizar el escenario de surgimiento e implantación de las instituciones monásticas en Sevilla. Además del análisis y estudio de fuentes documentales, se recurrió a la cartografía histórica hispalense. Una de las tareas fue situar los conventos en diferentes planos históricos para estudiar su evolución. De esta manera, los estudiantes se apoyaron en la cartografía histórica disponible en la Gerencia de Urbanismo, que abarca desde el Plano de Olavide (1771), hasta el Plano del II Congreso Nacional de Riegos (1918) (Cortés *et al.*, 1992).

En el desarrollo del trabajo de campo documental y la recogida de datos, las tareas planteadas fueron:

1. Localizar los diferentes espacios conventuales de Sevilla a partir de los sectores expuestos.
2. Contextualizar históricamente cada espacio, el momento en el cual fue construido y la finalidad del mismo.
3. Describir los problemas estructurales, estado de conservación y las diferentes intervenciones experimentadas.

5. RESULTADOS

La participación en el proyecto «Patrimonio y Arte. Una revisión de la representación artística conventual sevillana» de Jóvenes con Investigadores, nos reafirmó que el alumnado de etapas obligatorias y postobligatorias apenas ha tenido contacto directo con la valoración patrimonial, por lo que fue necesario, en el transcurso del mismo, que estos recibieran un acercamiento personalizado al conocimiento de las distintas tipologías existentes.

Con el proyecto desarrollado, se ha llevado a cabo una aproximación al conocimiento y respeto por la valoración patrimonial a jóvenes estudiantes, despertando en ellos la inquietud por la actividad investigadora y teniendo como resultado el acercamiento al desarrollo intelectual que requiere la investigación patrimonial. Los frutos de estas investigaciones fueron expuestos en el VI Congreso Jóvenes con Investigadores, contribuyendo ello, además, a su familiarización con el hábito de la divulgación científica.

En el mismo, se presentaron los resultados de las investigaciones y las propuestas creativas desarrolladas (imágenes 1 y 2) a través de una comunicación oral donde participaron los/las estudiantes implicados. Igualmente, se realizó la defensa de los posters (imagen 3) de las investigaciones realizadas, resultando todas estas acciones un éxito, debido a la implicación y calidad de los trabajos del alumnado.

Imagen 1. Proceso de elaboración de un bordado inspirado en la rejería del Monasterio de Santa Inés, Sevilla



Fuente: Ana M.^a Adá Corral.

Imagen 2. Dibujo del Monasterio de Santa Paula, Sevilla



Fuente: Eva Aguilar Sierra.

Imagen 3. Póster presentado en el Congreso Jóvenes con Investigadores



Patrimonio y arte. Una revisión de la representación artística conventual Sevillana

Mercedes Molina-Liñán¹, Yassine Chouati², Elena Salido³
¹ Universidad de Sevilla/Departamento de Pintura/ mmolina10@us.es
² Universidad de Sevilla/ Departamento de Dibujo/ ychouati@us.es
³ I.E.S. Ítaca/elena.salido@iesitaca.org

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN
 La ciudad de Sevilla fue -y sigue siendo- una ciudad con una estrecha vinculación a la Iglesia. Existe en ella un significativo **patrimonio monástico-conventual** que actualmente se encuentra **en grave amenaza**, aún configurándose como un importante instrumento y fuente de información de nuestra memoria colectiva. Pese a su relevancia histórica sigue siendo muy desconocido por sus visitantes y ciudadanos.

Esta invisibilidad ha hecho que parte de sus bienes inmuebles y espacios, así como sus bienes muebles, los encontremos hoy en día deteriorados y en mal estado de conservación.

Es por ello que, con este proyecto, se ha buscado poner en valor su importancia como seña de identidad de la ciudad. Asimismo, se ha pretendido hacer visible este legado patrimonial a las nuevas generaciones, en particular en el ámbito educativo, partiendo del convencimiento de que **“lo que no se conoce, no se conserva”**. Nuestra labor es actuar en el consciente colectivo, promulgando el pensamiento crítico y reflexivo.

MÉTODO
 En el desarrollo del proyecto se ha empleado básicamente una **metodología investigativa**, tanto en la componente basada en la búsqueda y consulta documental, como en la creación artística. Para ello nos hemos basado en:

Análisis Bibliográfico: Se han empleado diferentes motores de búsqueda de publicaciones científicas, como Dialnet o el catálogo on line de la Biblioteca de la Universidad de Sevilla.

Documentación gráfica: Se han analizado los sectores derivados del Plan Especial de Protección (PEP) del Conjunto Histórico de la ciudad, en que se encuentran insertos los conventos objeto de estudio. Y otras fuentes documentales como el Fondo Becerra, Fototeca de la US, o el Museo de Bellas Artes de Sevilla.

Cartografía: Se han situado los conventos en diferentes planos para ver su evolución: desde el plano de Olavide 1771 hasta el plano del II Congreso Nacional de Riegos 1918.

OBJETIVOS
Los objetivos generales de este proyecto se pueden sintetizar en:

- Acercar la metodología propia de la investigación histórico-patrimonial.
- Identificar los distintos tipos de bienes patrimoniales y entender la motivación de su importancia.
- Localizar en los diferentes planos urbanos históricos los conventos sevillanos a través del tiempo y su interés histórico o artístico.
- Recopilar y organizar la información para una posterior investigación de carácter patrimonial.

Los objetivos específicos:

- Contribuir al conocimiento de los espacios conventuales de Sevilla.
- Poner en valor los espacios conventuales femeninos sevillanos y concienciar sobre su importancia como bien cultural.
- Fomentar la protección de los conventos sevillanos y su correcto mantenimiento.
- Localizar a través del tiempo y en los diferentes planos urbanos históricos y contemporáneos, los conventos sevillanos femeninos y valorar su interés desde el punto de vista histórico o artístico.
- Intervenir en el consciente colectivo educativo a través de estrategias que implican el uso del arte como herramienta de divulgación.


RESULTADOS:
 En este proyecto de investigación el alumnado ha adquirido los conocimientos necesarios para adentrarse en el conocimiento y valoración del patrimonio existente, en especial del conventual. Con él se ha podido trabajar y poner en valor el arte conventual sevillano, con la principal finalidad de concienciar a la sociedad sobre la importancia de su protección.

Para conseguir los objetivos marcados se ha realizado un proceso de investigación histórico-artístico y trabajado en la localización de cada uno de los conventos por medio de diferentes mapas históricos de la ciudad de Sevilla. Además, se ha trabajado con diversas fuentes oficiales para preparar toda la información, ampliarla y mejorarla.

Uno de los principales objetivos era la puesta en valor de este patrimonio. Este punto era de vital importancia, ya que la mayoría de estos conventos se encuentran en un estado deficitario e incluso deplorable. A través de la creación artística, todo el alumnado ha investigado y adquirido los conocimientos necesarios sobre creación, inspirándose en creaciones existentes de los conventos que otros autores han realizado a lo largo del tiempo, como imágenes, pinturas o grabados. A partir de ellas, cada miembro ha realizado una creación artística propia:



Realizado por Ana Mª Adá Corral




Realizado por Eva Aguilar Sierra




Realizado por José Ignacio Blanco y Alejandro Sánchez



Realizado por Ana Mª Adá Corral



Realizado por Alejandro Sánchez



Realizado por Eva Aguilar Sierra



Realizado por José Ignacio Blanco

AGRADECIMIENTOS
 A la coordinación del proyecto Jóvenes con Investigadores, por brindarnos la oportunidad de despertar el espíritu investigador entre los estudiantes. A los alumnos/as que han participado en este programa por el esfuerzo, dedicación y entusiasmo que han mostrado a lo largo de su desarrollo.

Fuente: estudiantes y el profesorado participante.

6. REFLEXIONES FINALES

Tener la oportunidad de poner en práctica las actividades propuestas a través del proyecto Jóvenes con Investigadores ha resultado una excelente ocasión para entrar en contacto con el alumnado de etapas preuniversitarias y difundir el conocimiento y las investigaciones generadas en la Universidad.

A través del mismo, hemos podido transmitir a los jóvenes estudiantes los conocimientos necesarios sobre la existencia y valoración del patrimonio existente, en especial el conventual, tipología que desconocían casi por completo. Ello nos ha permitido acercarlos a la metodología de investigación que usamos en patrimonio y a que conozcan el valor y el reconocimiento que estas edificaciones se merecen, ya que en algunos casos se encuentran deficientemente protegidas. De esta forma, con este proyecto hemos podido trabajar y revalorizar el arte conventual sevillano, con la principal finalidad de concienciar a los estudiantes sobre la importancia de su protección.

Para conseguir los objetivos marcados se inició con los/las estudiantes un proceso de investigación histórico-artístico. Para ello se trabajó en la localización de cada uno de los conventos por medio de diferentes mapas históricos de la ciudad de Sevilla y se manejaron diversas fuentes oficiales para preparar toda la información, ampliarla y mejorarla.

Otra de las componentes a destacar en el proyecto fue la creación artística. Para ello se les dio a conocer las diferentes obras existentes de los conventos sevillanos que otros autores y otras autoras habían realizado a lo largo del tiempo, tales como fotografías, pinturas o grabados. A partir de ellas, cada miembro realizó una creación artística propia, aportando una nueva visión contemporánea y su granito de arena en la documentación y concienciación sobre la importancia de conservar el patrimonio conventual sevillano, dando como resultado, como hemos visto, creaciones muy interesantes.

Con el mismo, se ha implementado la capacidad de análisis, de observación y de creación del alumnado. En el desarrollo de la metodología de trabajo se ha enseñado a citar correctamente las fuentes fiables de una investigación, a redactar de una forma coherente y correcta e incluso, a manejar herramientas informáticas de Google suit como Drive, Classroom o Meet.

Del mismo modo, se les pudo trasladar la necesidad de crear y formular hipótesis en las investigaciones, así como comprobar su veracidad, de trabajar los diferentes tipos de fuentes, de organizar la información en fichas personalizadas, formando así un catálogo patrimonial propio. Todo ello era totalmente desconocido por el alumnado, por lo que elaborar, además, una memoria del proyecto y la preparación para el posterior congreso, así como descubrir la forma científica de trabajar, resultó ser un gran reto para todos, tanto para investigadores como para estudiantes.

A pesar de ello, el resultado ha sido muy positivo, considerando necesario que la Universidad se acerque y comparta sus conocimientos entre la sociedad, ya que es nuestro deber continuar acercando la valoración y conservación patrimonial a la sociedad, en general, y a los estudiantes, en particular.

Además, nos gustaría destacar que, gracias a la oportuna participación en este proyecto, se nos ha permitido transmitir al alumnado que el ámbito investigativo no sólo está orientado a campos considerados tradicionalmente científicos, tales como biología o química, por ejemplo, sino que también lo podemos encontrar en investigaciones relacionadas con el arte y el patrimonio de diversos lugares, algo que realmente les sorprendió.

Como conclusión, nos gustaría destacar que la participación en este tipo de proyectos pone de manifiesto la necesidad de la alfabetización patrimonial en etapas educativas tempranas, en las que los/las estudiantes se están formando como individuos y como personas, pues estamos convencidos de que una

adecuada formación patrimonial puede ser el garante para una óptima conservación de nuestro importante legado cultural.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este artículo ha sido posible gracias a la financiación obtenida por la concesión de la Ayuda para la recualificación del sistema universitario español. Modalidad B. Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores, financiada por la Unión Europea-NextGenerationEU.

Del mismo modo, se agradece la colaboración del artista y profesor Yassine Chouati en la materialización de este proyecto, así como a la organización del proyecto Jóvenes con Investigadores, por permitirnos divulgar la importancia del patrimonio conventual, que tan en peligro se encuentra en la ciudad de Sevilla.

Agradecemos igualmente la coordinación de la profesora del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria participante, por su dedicación y por inculcar el espíritu investigador y el trabajo en equipo a nuestros jóvenes estudiantes.

Por último, nos gustaría reconocer y agradecer la implicación de los alumnos y alumnas que participaron en este proyecto, pues con su motivación e interés supieron demostrar que aún queda futuro en la investigación patrimonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Sevilla, Gerencia de Urbanismo (2006). Plan General de Ordenación Urbanística de Sevilla. Excmo. Ayuntamiento de Sevilla. <https://www.urbanismosevilla.org/areas/planeamiento-des-urb/pgou-vigente-1>
- Cortés, J., García, M.J . y Zoido, F. (1992). Planos de Sevilla. Colección Histórica (1771-1918). En *Planos y Grabados Históricos*. Ayuntamiento de Sevilla, Gerencia de Urbanismo. Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla y Editorial MAD. <https://www.sevilla.org/urbanismo/planeamiento/UrbanismoHist%C3%B3rico/PlanosYgrabadosHistoricos.PDF>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía da autonomía*. Paz e terra.
- Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (s.f.) [página web]. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/iaph.html>
- Molina-Liñán, M. y Zambrana-Vega, M. D. (2022). La valoración patrimonial en etapas educativas preuniversitarias: un proyecto de innovación intercentros. En B. Garrido-Ramos y J. A. Méndez-Martínez (coord.). *Educación, ciencia y tecnología del siglo XXI. Proyectos, reflexiones y metodologías* (pp.201-220). Dykinson.
- Molina-Liñán, M. (2021). *Compases, patios, claustros, jardines y huertos: los espacios abiertos de la estructura conventual femenina de Sevilla. Una propuesta de valoración y conservación patrimonial* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla.
- Molina-Liñán, M., Mosquera-Adell, E., Blasco Ruiz, A. y Pérez Molina, A. (2017). Docencia práctica interdisciplinar. «Aprender haciendo» en ámbito multidisciplinar. En A. Guillén-Riquelme y M. Guillot-Valdés (Comps.). *Fecies 2017* (p. 200). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

- Pérez-Cano, M. T. (1993). Patrimonio y ciudad: el sistema de los conventos de clausura en el centro histórico de Sevilla: génesis, diagnóstico y propuesta de intervención para su recuperación urbanística [Tesis doctoral]. Fundación Fondo de Cultura de Sevilla y Universidad de Sevilla.
- Pérez de Lama Halcón, J. (1996). Biografía del patio mediterráneo. Permanencia y cambio en la historia del mediterráneo. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.
- Porlán, R., Vázquez, J., Solís, E., Martín el Pozo, R., Pineda, J. A., Duarte, O., De Alba, N., García, E., Navarro, E., Rivero, A., García, F. F., Fera, A.B. Guerra-Martín, M.D., Fuentes, A., Mora, J.P. y Herrera, J.A. (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. Ediciones Morata.
- Urgiles-Rodríguez, B. E., Tixi-Gallegos, K. G. y Allauca-Peñafiel, M. E. (2022). Metodología Steam en ambientes académicos. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 113-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383491>

EL LARGO CAMINO HACIA LA IGUALDAD: UNA PROPUESTA HISTÓRICO-EDUCATIVA EN EL MUSEO COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN

*The Long Road to Equality:
a Historical-Educational Proposal at the Complutense Museum of Education*

Miriam Revuelta Vidal*

Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0002-4711-481X>

María Casas Bañares

Universidad Complutense de Madrid
<https://orcid.org/0000-0002-8298-3463>

Palabras clave

Museos pedagógicos universitarios
Género
Historia de la Educación
Pensamiento crítico

RESUMEN: En el presente trabajo se problematiza la persistencia de la desigualdad de género en el contexto actual y se propone una iniciativa educativa innovadora en la que se combinan las perspectivas histórico-educativa y de género. Centrada en la educación segregada, esta propuesta está fundamentada en tres aspectos clave: la educación como motor para la promoción de la igualdad, la idoneidad de los espacios museísticos como herramientas culturales y de aprendizaje, y el valor de la lectura compartida en el ámbito universitario para el desarrollo del pensamiento crítico.

Keywords

University pedagogical museums
Gender
History of Education
Critical thinking

ABSTRACT: This paper problematises the persistence of gender inequality in the current context and proposes an innovative educational initiative that combines historical-educational and gender perspectives. Focusing on segregated education, this proposal is based on three key aspects: education as an engine for the promotion of equality, the suitability of museum spaces as cultural and learning tools, and the value of shared reading in the university environment for the development of critical thinking.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a pesar de los significativos avances que Occidente ha logrado en el reconocimiento de la igualdad formal entre hombres y mujeres, existe una gruesa literatura académica que señala la urgente necesidad de abordar la igualdad de género en el ámbito educativo. Si bien la implementación de la perspectiva de género en la docencia resulta un imperativo legal, la legislación parece no trascender a las

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Miriam Revuelta Vidal. Universidad Complutense de Madrid – mirirevu@ucm.es – <https://orcid.org/0000-0002-4711-481X>

Cómo citar / How to cite: Revuelta Vidal, Miriam; Casas Bañares, María (2024). «El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación», *Cabás*, 31, 259-273. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26160>).

Recibido: 22 marzo, 2024; aceptado: 15 abril, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

aulas universitarias, pues su inclusión queda relegada a la transversalización de contenidos en las diversas materias, o a la existencia de asignaturas optativas —introducidas por la iniciativa particular del propio profesorado—.

A este respecto, resulta imperativo abordar las deficiencias en la formación del profesorado y promover la inclusión de contenidos estructurados en los currículos universitarios. Para ello, es necesario conocer aquellos criterios básicos que deben ser incluidos como materia curricular, si no se quiere contribuir a la legitimación de la desigualdad de género y a la invisibilización de las mujeres y sus aportaciones a la historia del conocimiento (De Miguel, 2021; Ruiz, 2017; Segato, 2018). Precisamente, uno de estos criterios lo constituye la educación histórica acerca de la memoria de las mujeres y sus saberes populares y experienciales (Sanz y Rabazas, 2020). A tal recuperación nos invita la nueva Historia de la Mujer, que reivindica el protagonismo de la mujer en la Historia e intenta elaborar un marco conceptual e instrumentos metodológicos apropiados que puedan contribuir a la corrección del modelo androcéntrico tradicional (Ballarín, 2010).

En esta línea, en el presente trabajo se expone una propuesta vinculada al género y a la historia de la educación de las mujeres, planteada en el marco previsto por la asignatura Historia del Pensamiento Pedagógico, impartida en el grado de Pedagogía —y sus respectivos dobles grados— de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Esta intervención se ha estructurado en torno a una sesión práctica sobre la educación segregada, basada en la lectura y el debate a partir de ejemplares seleccionados entre el patrimonio documental del Museo Complutense de Educación (MCE en adelante), seguidos de la discusión a partir de artículos de prensa actuales que tratan problemáticas relacionadas con el sexismo. La comparación de materiales en el taller propició la oportunidad de entablar un debate colectivo con el alumnado, permitiendo conectar el pasado y el presente en cuanto a los avances logrados y las resistencias persistentes en relación con el sexismo, así como la reflexión sobre el papel de la educación y del profesorado en este contexto. Concluye con la recopilación de reflexiones del alumnado a través de un cuestionario anónimo. Esta iniciativa integra coherentemente la historia de la educación, la perspectiva de género, y la importancia de los espacios museísticos; así como la lectura y el debate en el ámbito de la educación superior, contribuyendo de manera significativa a la promoción de la igualdad de género y al enriquecimiento del conocimiento del alumnado universitario.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Del control a la liberación: la educación en clave feminista

De acuerdo con Ballarín (1994), la educación ha desempeñado un papel dual como instrumento de control social y reproductora de desigualdades, pero también como un medio de liberación que capacita a las personas para controlar su propio destino. Los espacios educativos pueden ser tanto propicios para estimular el pensamiento crítico, como para reproducir patrones culturales acríticamente, formando así un enclave de doble filo. Teniendo en cuenta, además, que las raíces culturales del sexismo no se reducen a la educación, ni se superan exclusivamente a través del sistema educativo, es más, a veces se agravan en él (Marchesi, 2000).

En la historia de la educación en España durante los siglos XIX y XX, cabe destacar el significativo papel que el sistema educativo nacional fue imprimiendo en la construcción del modelo femenino (Agulló-Díaz, 2023; 2022; Ballarín, 1994; 2010; Flecha, 2014; Rabazas, 2001). Si bien el Informe Quintana de 1813 se planteaba la educación de las mujeres, no fue hasta 1857, con la publicación de la Ley Moyano, cuando se iniciaba oficialmente un modelo de escolarización femenina, aunque erigido en la perpetuación del modelo asignado tradicionalmente a las mujeres (González, 2008).

Como expone Agulló-Díaz (2023), durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), el sistema educativo español enfrentó medidas coercitivas, como la creación de una inspección política paralela que vigilaba y censuraba la labor maestras y maestros, provocando una crisis en el cuerpo de inspección. Un ejemplo de estas acciones fue el traslado forzoso de inspectores e inspectoras. En este contexto, la autora destaca que, si bien la dictadura promovió el acceso de las mujeres al ámbito público, también utilizó medidas disciplinarias sobre aquellas que desafiaron la autoridad masculina y los modelos de feminidad establecidos, basados en la sumisión y la dependencia.

El mencionado modelo de «utilidad doméstica» sirvió como justificación para la discriminación en el acceso a la escolarización y la segregación curricular. La experiencia innovadora de las aulas mixtas durante la Segunda República se vio abruptamente truncada por la Guerra Civil, dando paso a imágenes extremadamente segregadas de la mujer durante la educación franquista, cincelandos identidades femeninas homogéneas y heterónomas, sometidas a unos juicios de valor que les reservaban una condición vital de subordinación con respecto a los hombres (Flecha, 2015):

En un sistema autoritario de muy escasos derechos, donde se negaban a las mujeres incluso aquellos que los hombres sí tenían, la insistencia en que su lugar eran las funciones domésticas —sin la retribución económica que pudiera proporcionar autonomía personal— y en relegarlas a un mundo donde su voz no pudiera traspasar la barrera de lo privado, fueron las bases que permitieron controlar su socialización ideológica y el diseño de un programa educativo para ellas connotado de enseñanzas dentro del contramodelo educativo del franquismo (...) que pretendía construir una identidad de mujer desposeída de la capacidad de pensar, de decidir y carente de voz. (pp. 223-224)

Tal y como apunta González (2008), en las dos últimas décadas de la dictadura franquista, el régimen evolucionaba hacia la mejora cultural del país, persiguiendo una «educación para todos». Sin embargo, este principio no atendía específicamente a la discriminación en función del sexo, pues si bien se extendió la escolaridad y el trabajo remunerado fuera del hogar entre las mujeres, continuaba latente el discurso de la domesticidad. Con la publicación de la Ley General de 1970 (LGE), las escuelas incorporaron un modelo mixto, pero el currículum que se generalizó fue exclusivamente el masculino, derivando en un programa que mantenía diferencias en función del género.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), proponía la reorganización de la educación desde la perspectiva de igualdad de género, y las sucesivas leyes de educación —LOCE, LOE y LOMCE—, han evidenciado una evolución social en esta cuestión (Resa, 2021).

Con relación a la última reforma educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se subraya la necesidad de prestar una «especial atención a desarrollar valores de igualdad entre hombres y mujeres (...) hacia la igualdad de género, así como a la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual» (pp. 122871-122873). Asimismo, en la regulación de la educación superior, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que complementa y modifica el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales, así como las disposiciones de la ANECA a través de su Protocolo de Evaluación para la Verificación de Titulaciones Universitarias, se establece la inclusión de enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, aunque no se especifican unos contenidos mínimos curriculares para cada ámbito.

Sin embargo, en una investigación reciente, Resa (2023) llevó a cabo un análisis de 2132 guías docentes del grado de Educación Primaria de 38 universidades públicas españolas, cuyos resultados avalan que no se ha producido una aplicación efectiva de la ley, más bien la inclusión de la perspectiva de género en la docencia queda relegada a iniciativas específicas implementadas por un pequeño porcentaje de docentes.

De igual forma, tras un análisis de las guías docentes de ese mismo grado, queda de manifiesto la vigencia de un lenguaje androcéntrico, que, además, supone un déficit en los contenidos, objetivos y competencias centrados en la consecución de la igualdad de género (Resa, 2021).

La percepción de la formación en igualdad de género como una opción y no como un contenido científico-social irrenunciable es un problema que debe ser abordado, pues se traduce en una falta de atención a los conocimientos que podrían constituir una base de formación sólida en este ámbito (Ballarín, 2013).

2.2. El Museo Complutense de Educación: un espacio para la dinamización cultural

La etimología del término «museo» se refiere al lugar consagrado a las musas (del latín *musēum*, *locus musis sacer*). La descripción del *Mouseion*, realizada por el geógrafo griego Estrabón en su obra «Geografía» (siglo III a.C.), y ubicado en la famosa biblioteca de Alejandría, se considera la del primer museo del que tenemos constancia. Estrabón detalla que el *Mouseion* cumplía tres funciones: servir como santuario de culto a las musas, como escuela filosófica y como institución de enseñanza superior. Además, albergaba colecciones de objetos, que incluían obras de arte, antigüedades y especímenes naturales, considerados capaces de atraer la inspiración de las musas.

Aunque esta concepción original del *museo-templo* ya denotaba una vinculación con la enseñanza e investigación (López, 2004), no fue hasta la etapa decimonónica cuando comenzó a surgir la idea de un museo abierto al público. Este concepto ha evolucionado a lo largo de la historia, influido por la democratización de la cultura y la educación, transformando el museo de un espacio dedicado a la conservación de obras en un lugar de aprendizaje y de intercambio cultural (Notario, 2018).

La educación es fundamental en las actividades museológicas. Según León (2010), ya que el museo es el espacio donde se prepara al visitante para su encuentro con la Historia, el Arte o la Naturaleza, abriendo así la puerta a la reflexión. Esto es especialmente relevante en el contexto de los museos universitarios, que, como menciona la autora, transmitían con sus colecciones científicas y artísticas auténticas *Wunderkammer* o «Cámaras de las Maravillas». Estos museos están dedicados al estudio y están vinculados a otras instituciones culturales, como las Academias o las Bibliotecas, en consonancia con la idea ilustrada de la educación, al tratar de combinar la función didáctica con la estética.

La museología como disciplina ha atravesado diferentes concepciones, derivando su intrínseca definición de la mera colección de objetos de valor que se popularizó desde la etapa de la civilización romana, hasta que, posteriormente, ha englobado las tareas de catalogación y exposición de las colecciones. Este ideario fue evolucionando hasta que, tras la Segunda Guerra Mundial, quedó relegado a la salvaguarda de la democracia (Castrillón, 2019), y comenzó a utilizarse la denominación de «nueva museología». Ruiz (2006), hace alusión a este término como un cambio que:

No estriba simplemente en una actualización de técnicas o métodos museísticos, de acuerdo con las posibilidades que la informática, por ejemplo, ha puesto a nuestra disposición. Se trata de algo mucho más importante, porque supone una concepción del museo radicalmente distinta a la que ha prevalecido hasta ahora, hija del origen coleccionista de los museos. (p. 273)

Este nuevo paradigma museológico ha trascendido el concepto tradicional de museo como un mero conservador del patrimonio, para lograr un espacio cultural, vivo y con carácter didáctico capaz de atraer a un público mucho más amplio (Notario, 2018). Hernández (2006), señala que «la Nueva Museología entiende que el museo deber ser un lugar de encuentro y aprendizaje, que se convierte en el instrumento

más apropiado para que la población descubra su identidad, la asuma responsablemente y se comprometa a desarrollarla en el futuro dentro de su propio territorio o comunidad. (p. 169)».

Las funciones que se atribuyen a estos «nuevos» museos, si bien incluyen aquellas que viene realizando la museología tradicional, pretenden conseguir, además, las relativas a una formación continua y una evaluación. Por su parte, la formación continua busca implicar a la comunidad en la perspectiva museística, partiendo de una concepción educativa no formal, pero con actividades que tienen cierto rigor científico. En lo relativo a la evaluación, esta es entendida como la necesidad de cuestionamiento del trabajo realizado y la búsqueda constante de mejora, lo cual reclama el conocimiento de las opiniones del público visitante.

Durante las últimas décadas del siglo xx, se produjo un notable incremento de la pertinencia de la museística educativa —o pedagógica—, cuyo resultado se ha materializado en la proliferación a nivel mundial de museos de educación (Ruiz, 2006). En este sentido, el Museo Complutense de Educación — lugar de encuentro que se utilizó para el desarrollo del taller—, es un museo universitario situado en la facultad de educación de la Universidad Complutense de Madrid. Este museo tiene su origen en una iniciativa de un grupo de profesorado —en su mayoría mujeres— del ámbito de teoría e Historia de la Educación que, tomando como referencia el Museo Pedagógico Nacional, fundaron un espacio que pretende ir más allá de la mera conservación de fondos. (Rey, Santiesteban, Revuelta, 2022).

El MCE más allá de encajar en la terminología clásica, es una institución que desde sus orígenes ha buscado trascender el paradigma tradicional de museo-colección. Para ello, tomó como antecedente el Museo Pedagógico Nacional, cuyo director, Manuel Bartolomé Cossío, y su vinculación con la Institución Libre de Enseñanza, lo definieron como un museo pedagógico, no escolar. Este espacio, más allá de su valor expositivo, destacaba por su misión en la mejora y renovación de la enseñanza. Además, reestructurando los museos como espacios de trabajo, se introdujo la concepción de los museos/laboratorios (Rey, Santiesteban, Revuelta, 2022).

Actualmente, el MCE es concebido como un laboratorio de historia de la educación, cuyos ejes de actuación se han dirigido a la enseñanza, la conservación, la divulgación y la investigación (Sanz *et al.*, 2017), y en el cual se han llevado a cabo algunas experiencias previas que apuntan a la pertinencia de rescatar y conservar la historia de la educación de las mujeres en estos espacios (Sanz y Sonllevea, 2020). Tal y como señalan Rabazas y Ramos (2016), es un espacio que:

Ha centrado sus actividades en la puesta en marcha de seminarios teórico-prácticos de investigación histórico-educativa como actividades complementarias a las clases de historia de la educación al objeto de sensibilizar y motivar al alumnado para iniciar trabajos de investigación en esta área de conocimiento. (p. 170-171)

3. METODOLOGÍA

3.1. Propuesta metodológica

Planteamiento y diseño de la actividad

La propuesta de intervención planteada en el presente trabajo fue diseñada con la finalidad de ser desarrollada con alumnado de la facultad de educación. La estructura de la sesión comprende dos aspectos básicos: por un lado, la lectura en grupo de los textos, y, por otro lado, la puesta en común de las opiniones por parte del alumnado en un debate conjunto. Para la puesta en común el alumnado contó

con una hoja de ruta-guion, que sirvió para sistematizar los comentarios sobre los textos. Las preguntas incluidas en el guion han sido tomadas de la estructura de análisis de narrativa textual (Fueyo y de Andrés, 2017) por lo que se incluyeron las siguientes cuestiones a analizar:

- ¿Qué se cuenta? La identificación de la línea central del argumento, con perspectiva de género.
- ¿Cómo y para qué se cuenta? El análisis textual como herramienta fundamental para hacer emerger el significado subyacente en el texto.
- Posiciones: Analizar cómo se enuncian las argumentaciones.
- Relaciones de poder, ideología y hegemonía: Conocer si existe refuerzo o reacción a la reproducción de género tradicional (Martínez y Aguado Peláez, 2017, p. 405).

Objetivos

El objetivo principal de la propuesta didáctica se dirigió a analizar, a través de una perspectiva histórica, cómo los materiales educativos reflejan y/o desafían las normas de género, estableciendo como objetivos específicos:

- Promover la reflexión sobre la representación del género en los materiales.
- Cuestionar los estereotipos de género tradicionales que perpetúan la desigualdad y la discriminación.
- Fomentar el pensamiento crítico y la conciencia histórica en el alumnado.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 145 participantes (135 chicas y 10 chicos) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El alumnado se encontraba cursando el segundo año de grado, concretamente, se seleccionaron dos grupos del grado de Pedagogía y uno del doble grado de Pedagogía y Educación Infantil. La sesión se desarrolló en el marco de la asignatura Historia del Pensamiento Pedagógico en el curso académico 2023/2024.

Materiales

Entre los fondos del MCE se han seleccionado materiales que pudieran significar una muestra de la diversidad de fuentes con las que cuenta el museo, así como distintas voces, ideologías y épocas, pero siempre con el criterio de que pudieran ser utilizados para la reflexión sobre el género y el sexismo con perspectiva histórica. Concretamente, se utilizaron ejemplos de libros de lectura y manuales escolares, literatura universitaria y revistas. Por otra parte, se recopilieron artículos actuales en prensa digital, bajo el criterio de que pudieran incitar a la reflexión sobre la importancia de conocer nuestro pasado, para comprender el presente y mirar al futuro (ver tabla 1).

Tabla 1

Relación de materiales documentales seleccionados para el taller

<p>Libros de lectura y manuales escolares</p>	<p>Don Juan Escóiquiz, (1916). <i>Tratado de las obligaciones del hombre</i>. Calleja (páginas 70 a 74).</p> <p>Adelina B. Estrada (1918). <i>Economía doméstica</i>. Seix Barral (pp. 96-100).</p> <p>Doña Casilda de Quintillá. Maestra de la escuela nacional de niñas de Tolva (1927). <i>Las mujeres del mañana</i> (Facsímil Gobierno de Aragón, 2009) (páginas 37 a 43).</p> <p>Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de la Mujer (1999). <i>Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género</i>. Junta de Andalucía (páginas 11 a 14 y 31 a 36).</p>
<p>Literatura universitaria</p>	<p>Mirguet, Victor (1933). <i>La educación de la mujer contemporánea</i>. Editorial Labor S.A. (introducción páginas 8 y 9, y páginas 12,13).</p> <p>Arvesú, S. J., Federico. (1953). <i>La virilidad y sus fundamentos sexuales</i>. Colección Jóvenes Católicos. STVDIUM (páginas 29, 30, 31).</p>
<p>Revistas</p>	<p>Nuevos roles sexuales para la educación de párvulos (Lee, P. C. páginas 9, 10, 11, 12) <i>Sexo y escuela</i> (1977). <i>Cuadernos de pedagogía. Revista Mensual de Educación</i>, n.º 26, año III.</p> <p>Testimonio colectivo de la lucha de las mujeres mineras (1987). <i>Cuaderno de formación</i>, n.º 8, Centro de promoción minera (páginas 20-23).</p>
<p>Artículos prensa digital</p>	<p>Sacristán, D. (8/9/2023). «Hay que partirles las bragas»: los mensajes en el grupo de WhatsApp de los estudiantes de Magisterio de la Universidad de La Rioja a sus nuevas compañeras. <i>Cadena SER</i>.</p> <p>Palomares, A. (23/9/2023). «Cocina, limpia y da un masaje a tu marido». Los consejos machistas de Japón a las madres primerizas que han dado la vuelta al mundo. <i>TRENDENCIAS</i>.</p> <p>Jiménez, J. (17/2/2023). Tenía que decidir si meter a mis hijos en un colegio mixto o segregado: tras leerme 50 papers, esto he averiguado. <i>XTAKA</i>.</p>

Algunos ejemplos de extractos de los textos analizados durante la sesión son los siguientes:

La educación de la mujer contemporánea (Mirguet, 1993, p. 12)

«(...) En consecuencia, todo sistema de educación, para ser eficaz, deberá estar necesariamente supeditado a la época, ambiente, vida económica y social del país o de la región en que esté llamado a vivir el niño, por la posición que disfruta y su papel probable en la sociedad: en una palabra, por sus aptitudes y por su sexo».

La virilidad y sus fundamentos sexuales (Arvesú, 1953, pp. 29-30)

«Hay otra característica del hombre que complementa su actuación social: su mayor capacidad intelectual. Por secreción testicular, digámoslo crudamente, es el hombre más capaz intelectualmente que la mujer. Y no rebaja a la mujer que no se le conceda mayor, ni siquiera igual, sino menor capacidad intelectual, porque es un terreno que sexualmente hablando no es el suyo (...) En justa correspondencia, la mujer, como complemento de su instinto maternal tiene más capacidad emocional que el hombre.

No menos, ni igual, sino más capacidad emocional; y esto precisamente es lo que el hombre va a buscar en la mujer como complemento personal y de su hogar».

Las mujeres del Mañana (Manzana, 1927, pp. 36-37)

«Pero si la mujer bien educada realiza todos estos prodigios... ¡Qué de calamidades no puede ocasionar una mujer sin educación! (...) Además sabemos que la ociosidad es madre de todos los vicios, y, por lo tanto, la que no emplea el tiempo útilmente, ha de destinarlo a otros fines que indudablemente producen efectos desastrosos en la familia».

Nuevos roles sexuales para la educación de párvulos. (Lee, 1977, p. 9).

«Que uno sea macho o hembra es un asunto biológico que muy poco tiene que ver con la *masculinidad* y la *feminidad*, tal como una y otra han sido concebidas por nuestra cultura. No existen justificaciones biológicas perentorias para explicar la amplísima gama de diferencias sexuales que nuestra cultura impone a los niños».

En resumen, la selección de los materiales se fundamenta en la diversidad de fuentes seleccionadas, que permiten un análisis del género y del sexismo desde una perspectiva histórica y contemporánea. Dichos materiales abordan cuestiones relevantes que abordan temas como los roles de género en el ámbito educativo, la prevención de la violencia de género, la evolución de conceptos en la academia, y la persistencia de estereotipos en la sociedad contemporánea.

Procedimiento

La actividad se desarrolló en el marco de una sesión práctica de la asignatura de Historia del Pensamiento Pedagógico, en horario lectivo y con carga evaluable dentro de la misma. Debido a las restricciones de espacio del Museo Complutense de Educación, además de por el carácter práctico de la sesión, cada clase se dividió equitativamente en dos partes, llevando a cabo una sesión de una hora con cada uno de los subgrupos. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, a continuación, se detalla el desarrollo general del taller.

Inicialmente, se llevó a cabo una contextualización breve en el Museo Complutense de Educación, explicando de manera concisa su origen, historia y los fondos que alberga. Posteriormente, se presentó una explicación sucinta de la estructura del taller.

La sesión comenzó con la división de la clase en grupos de 3 a 5 personas, a quienes se les asignó un texto específico seleccionado de los materiales del museo. Además, se les proporcionó una guía o «hoja de ruta» para registrar comentarios relevantes, que incluía anotar el año de publicación y la autoría del material, así como elaborar un breve comentario crítico sobre su contenido. Después de un periodo de trabajo en grupos reducidos, se procedió a una discusión y debate colectivo, centrado en comprender la información presentada en los textos, su forma de presentación y el público al que iba dirigido, entre otros aspectos. También se solicitó a los estudiantes que destacaran una cita del texto para compartirla con el grupo.

En una segunda parte del taller, se llevó a cabo la exploración de artículos actuales relacionados con el tema en discusión. Nuevamente, los grupos trabajaron en pequeños equipos para luego compartir sus reflexiones, aplicando el mismo enfoque analítico utilizado en la primera lectura.

Finalmente, la última parte de la dinámica se centró en una reflexión conjunta con perspectiva histórica. Se debatió sobre las resistencias actuales en la implementación de la perspectiva de género en la educación,

así como los cambios ocurridos en este ámbito a lo largo del tiempo. En este sentido, se dedicó parte del debate final al intercambio de ideas y opiniones sobre el patrimonio histórico-educativo del museo, así como la relevancia de los museos pedagógicos universitarios.

A lo largo de toda la actividad se fomentó la participación activa, promoviendo el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas entre los miembros de cada grupo y en el plenario. Asimismo, se buscó desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes al analizar no solo el contenido de los materiales, sino también su contexto histórico y social, así como los estereotipos de género presentes en ellos.

Evaluación

Tal y como se ha señalado con anterioridad, el taller expuesto fue llevado a cabo en cada uno de los grupos durante una de las sesiones prácticas de la asignatura Historia del Pensamiento Pedagógico. La asistencia era de carácter obligatorio, así como la entrega de una práctica escrita con ponderación para la nota final. El alumnado fue avisado de que debía elaborar un ensayo con una extensión aproximada de una hoja sobre la temática trabajada durante la dinámica.

4. RESULTADOS

Para conocer la acogida de la actividad por parte del alumnado, se elaboró un cuestionario anónimo de once preguntas de respuesta libre —o abierta— en el que se habilitó un espacio amplio de respuesta para que el alumnado pudiera expresar sus reflexiones. El test se estructuró atendiendo a un criterio de contenido en función de tres categorías: formación inicial, utilidad y aprovechamiento del taller, e idoneidad del espacio.

4.1. Formación inicial

Las preguntas de esta categoría se orientaron a conocer el grado de inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de grado impartidas hasta el momento en el que se realizó taller. En este sentido, entre las preguntas planteadas en esta categoría se encuentran algunas como: «¿Consideras que tu carrera está planteada con perspectiva de género?»

Las respuestas por parte del alumnado sacaron a la luz una escasa formación en perspectiva de género —a niveles generales—, en sus respectivos grados, aludiendo a la necesidad de implementación de un mayor número de iniciativas de este tipo:

No en su mayoría, hemos tenido un par de asignaturas en dos años que trataban este tema, por ello creo que no es lo suficiente en comparación. (E.3)

Además, el alumnado destacó que la inclusión de contenidos relativos a la formación de género estaba relegada a iniciativas concretas desarrolladas por el propio profesorado que decide implicarse en esta tarea con sus respectivas asignaturas:

De manera general no, tan sólo en algunas materias. (E.7)

En lo relativo a las iniciativas específicas de la docencia universitaria, se ha esclarecido que la mayor parte están orientadas a la visibilización de mujeres en diferentes ámbitos de conocimiento. Algunos ejemplos de esto se pueden observar en los siguientes testimonios:

Las asignaturas muestran tanto la importancia del papel de la mujer como el del hombre en el ámbito de la pedagogía, lo cual está muy bien porque no solo la parte masculina hizo avances, también las mujeres cumplieron un papel importantísimo. (E.4)

Por último, parte del alumnado hizo alusión a que la formación en clave de género resulta, en muchas ocasiones, algo complementario, y que pese a encontrarse dentro de la institución universitaria, queda postergada a un conocimiento voluntario que no se recoge en el propio currículum de las asignaturas:

Por ahora no hemos tenido ninguna asignatura sobre esta formación, pero creo que existen talleres y cursos en la universidad. (E.3)

4.2. Utilidad y aprovechamiento del taller

En lo relativo a este apartado, se plantearon diversas preguntas para conocer, en primer lugar, la opinión del alumnado con respecto al valor de este tipo de talleres en la formación universitaria. En este sentido, el alumnado demostró de manera unánime una gran acogida de la iniciativa, destacando un gran aprovechamiento de esta:

Si, ha sido algo diferente, entretenido y de temas actuales que aún hacen falta mostrar para debatir y luchar por conseguir una igualdad. (E.4)

Muy útil. Lo veo necesario y muy acertado para nuestra realidad actual. (E.7)

De manera concreta, en lo que concierne a la formación curricular del ámbito histórico-educativo, se preguntó acerca de los talleres como herramientas para conectar mejor con el alumnado, a través de preguntas como *¿Realizar este tipo de dinámicas te ayudan a conectar mejor con la historia de la educación?* Al igual que en el caso anterior, se presenta un acuerdo generalizado donde el alumnado señala la labor de estos seminarios como facilitadores en la conexión con la asignatura, y, además, se observa un aumento significativo de la motivación derivado de la realización de los mismos:

Sí, sin duda. El hecho de no solo estudiar lo que corresponde, sino cuestionar y analizar en profundidad textos como los trabajados, permiten una conexión mayor con la educación y su desarrollo a lo largo de la historia. (E.6)

Con relación al tipo de aprendizajes que se pudieron extrapolar de la actividad, el alumnado señaló una gran variedad de opciones, entre las que se destaca, por un lado, la conciencia sobre la necesidad de la perspectiva de género en el ámbito educativo, así como la importancia de reflexionar y debatir este tipo de temáticas para lograr un avance social.

Con esta actividad hemos podido dar un paso en la profundización de la perspectiva de género en la educación. Es decir, más allá de lo que todos sabemos, el hecho de poder comparar dos obras de distinta época es de lo más interesante. Además, el hecho enfocar la práctica como un debate y una exposición de ideas y conclusiones en grupo, resulta de lo más enriquecedor. (E.8)

Por último, se preguntó acerca de un posible cambio de perspectiva sobre el papel de la educación derivado de la dinámica llevada a cabo. Sobre ello, las respuestas fueron variadas, oscilando entre un perfil de alumno que, por su conciencia e implicación sobre la temática, ha podido reflexionar con anterioridad sobre los debates planteados; y otro tipo de alumnado que considera que esta iniciativa concreta ha contribuido a su desarrollo personal en la materia abordada.

Realmente sí, me ha impactado mucho ver como alumnos de magisterio, que van a cambiar vidas y mentes, sigan estos ideales. Cada vez le doy más importancia a una buena educación. (E.9)

No, pues considero que estoy bastante metida en este tema, y ya me había planteado en numerosas ocasiones temas como el de los colegios segregados. (E.11)

4.3. Idoneidad del espacio

En lo relativo a la parte del cuestionario que se dirigió a conocer si los espacios museísticos eran idóneos como lugares de encuentro, el alumnado coincidió en la buena predisposición de estos espacios para el desempeño de actividades curriculares en clave de género.

Absolutamente, es el sitio donde más se puede ser las diferencias de género gracias a todos los documentos antiguos. (E.12)

Además, algunos estudiantes señalaban un cambio de perspectiva con respecto a la forma de entender y conocer los museos, trascendiendo la concepción tradicional que históricamente se ha otorgado a estos espacios.

No lo creía así y no lo habría interpretado así hasta no haber visto el material que hay en el museo. Vi el cuaderno de bordados de una alumna, y me pareció algo tan ilustrativo de la época. (E.6)

Por otro lado, en cuanto a la valoración de los fondos del Museo Complutense de Educación, las opiniones del alumnado incidieron en el interés e importancia de los materiales consultados, así como en la recuperación del patrimonio histórico educativo como una parte importante de su formación.

Su contenido es impactante ya que ahora tenemos un punto de vista muy diferente y más actualizado, es muy interesante debatir sobre ello y las obras se conservan muy bien para todos los años que tienen. (E.2)

En última instancia, es preciso señalar que al final del cuestionario se habilitó una pregunta para que el alumnado que quisiera pudiera añadir comentarios u opiniones no estrictamente relacionadas con lo preguntado con anterioridad. En este sentido, además de otras temáticas, varias personas destacaron su interés por el MCE, reafirmando el valor de este lugar para el desempeño de este tipo de dinámicas y talleres.

Quiero dar más clases en el museo. Es un espacio que no conocía y al que de hecho no le daba mucha importancia, siquiera en las mentorías, y ahora he quedado maravillado de todo lo que hay dentro. (E.10)

5. CONCLUSIONES

Actualmente, en España, los grados del ámbito educativo se encuentran altamente feminizados. Según los datos recopilados por el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades, en el curso 2021-2022, las mujeres representaron un 67,4% de las personas matriculadas en el grado de formación de docentes de educación primaria de las universidades españolas, así como un 91,26% en el de educación infantil. Estos datos avalan la pertinencia de impulsar iniciativas que permitan la toma de conciencia sobre la inclusión de la perspectiva de género en la docencia, especialmente en esta área de conocimiento.

Sin embargo, pese a que esta cuestión resulta prioritaria tras las reformas de los planes de estudio de las titulaciones de educación —Educación Primaria, Educación Infantil y Máster de profesorado—, esto realmente no se hace efectivo en la práctica, si bien la perspectiva de género solo se incluye de una forma superficial (Arias *et al.*, 2021).

La variedad de materiales seleccionados para esta dinámica educativa proporciona al alumnado de los grados de pedagogía y magisterio una diversidad de voces y perspectivas fundamentales sobre el género y el sexismo. Este abanico de recursos, que abarca desde obras literarias hasta artículos de prensa digital, facilita una reflexión histórica profunda acerca de la evolución del tratamiento del género y el sexismo a lo largo de los siglos xx y xxi. Textos como *La educación de la mujer contemporánea* y *La virilidad y sus fundamentos sexuales*, nos permiten asomarnos a algunas de las corrientes académicas predominantes en diferentes períodos, mientras que los manuales escolares, tales como *Tratado de las obligaciones del hombre* y *Economía doméstica*, revelan las maneras en que los roles de género y el sexismo han sido inculcados en las aulas. Asimismo, los artículos de prensa digital recopilados reflejan de manera elocuente las actitudes sexistas en la sociedad contemporánea, sirviendo como punto de partida idóneo para discusiones profundas acerca del progreso y los desafíos actuales en torno al género. La actividad promovió además el desarrollo de habilidades de lectura a partir de los textos seleccionados sobre género y sexismo, cultivando así una lectura reflexiva y analítica. La dinámica grupal y el posterior debate colectivo incentivaron la expresión de sus puntos de vista, confrontando ideas y construyendo conocimiento de manera colectiva, enriqueciendo tanto el pensamiento crítico como la autonomía intelectual. Estas habilidades, fundamentales tanto en el ámbito académico como profesional, preparan al alumnado para abordar la información de forma rigurosa y comunicar sus ideas con efectividad. Más allá de lo académico, este ejercicio contribuye a la formación de ciudadanía crítica y consciente de los desafíos sociales y culturales que le rodean. La lectura crítica y el debate conjunto se revelan como pilares esenciales en la universidad, no solo para fortalecer habilidades académicas, sino también para forjar pensadoras y pensadores críticos, capaces de comprometerse con su entorno social y cultural.

Además, la perspectiva histórico-educativa de la dinámica, permite al alumnado una mejor comprensión del pasado, desarrollando a su vez la capacidad crítica para analizar cómo los eventos y las ideas históricas siguen modelando el mundo contemporáneo y cómo pueden moldear el devenir futuro. Este enfoque en la historia no solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también proporciona una sólida base para una visión crítica y prospectiva del mundo en el que residen y aspiran a contribuir.

Por otro lado, el desarrollo de esta dinámica en el MCE agrega una dimensión significativa al aprendizaje. La presencia de los materiales en un ámbito tan simbólico favorece la reflexión sobre los textos y materiales presentados, ofreciendo además la oportunidad de explorar la evolución de las ideas educativas a lo largo del tiempo de manera tangible. Así, es posible establecer un puente entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica. La actividad fue recibida positivamente por el alumnado, que señala la escasa formación en perspectiva de género en sus grados, destacando la necesidad de más iniciativas al respecto.

Se puso de manifiesto, además, que efectivamente, la inclusión de contenidos sobre género a menudo depende de iniciativas individuales del profesorado. Señalaron además que la actividad les permitió profundizar en la perspectiva de género y debatir sobre temas actuales, generando conciencia sobre la importancia de la igualdad. También comentaron la idoneidad del museo como espacio para estas dinámicas.

Por último, debemos, sin embargo, señalar una importante limitación en relación con la duración de la dinámica, ya que una única sesión resulta insuficiente para una exploración exhaustiva de todos los aspectos y materiales propuestos. Esta restricción temporal podría llevar a que los estudiantes realicen un análisis superficial en lugar de alcanzar una comprensión más rigurosa y crítica de los materiales y temas abordados. Por consiguiente, desde las instituciones educativas, es necesario promover «todas aquellas acciones que contribuyan a superar los estereotipos sexistas» (León y Aizpurúa, 2020, p. 291). Lo cual, obviamente, incluye las experiencias y el conocimiento acumulado por las mujeres, así como su papel en el desarrollo histórico y cultural. Una formación docente que carezca de estos contenidos corre el riesgo de perpetuar valores sexistas en las aulas, lo que nos aleja del horizonte de igualdad que buscamos alcanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló-Díaz, M. C. (2023). El exilio interior de Leonor Serrano, Josefa Herrera y Ángela Sempere, tres inspectoras sancionadas en la dictadura primorriverista. *Historia y Memoria de la Educación* 17, 63-9. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.33119>
- Agulló-Díaz, M. C. (2022). Represión de la Libertad de Cátedra en la Educación de las Mujeres durante la Dictadura Primorriverista. *Social and Education History*, 11(2), 129-154 <http://doi.org/10.17583/hse.10315>
- Arias Rodríguez, A., Fernández Sánchez, A., Lorenzo Castiñeira, J. J. (2021). Enfoque de género en las guías docentes de las titulaciones de educación. En A. Rebollo Catalán y A. Arias Rodríguez (coords), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 15-50). Dykinson.
- Arvesú, F. (1953). La virilidad y sus fundamentos sexuales. Ediciones Stvdivm de Cultura.
- Ballarín Domingo, P. (1994). La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX-XX). Síntesis Educación.
- Ballarín Domingo, P. (2010). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 8. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6837>
- Ballarín Domingo, P. (2013). Docencia universitaria y conocimiento en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* (8). 89-106. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.880>
- Castrillón, A. (2019). Evolución del pensamiento museológico. *Pluriversidad*, 3(3), 269-279. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v3i3.2245>
- De Miguel, A. (2021). Ética para Celia. Contra la doble verdad. Penguin Random House.
- Flecha, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* (33), 49-60.

- Flecha, C. (2015). La educación franquista y las mujeres. En Canales Serrano, A.F., y Gómez Rodríguez (Eds.). *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*. Biblioteca Nueva.
- González Pérez, T. (2008). Las mujeres españolas en el sistema educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista* (7), 77-92.
- Hernández Hernández, F. (2006). Planteamientos teóricos de la museología. Trea.
- Lee, P. (1977). Nuevos roles sexuales para la educación de párvulos. *Cuadernos de pedagogía*, (26), 9-12.
- León, A. (2010). El Museo: Teoría, Praxis y Utopía. Cátedra.
- León, C. M., Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX* 1, 23(1), 275-296.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López de Prado, M. R. (2004). Las bibliotecas de los Museos Estatales: evaluación de recursos, análisis de situación y plan de desarrollo. [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. e-Archivo UC3M <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17558>
- Manzana de Quintillá, C. (1927). Las mujeres de mañana. Facsimil.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Mirguet, V (1933). La educación de la mujer contemporánea. Labor.
- Notario, A. (2018). El público en el museo actual. Reflexiones sobre la nueva museología y las masas. *De Arte*, 17, 2018, pp. 191-203.
- Rabazas Romero, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón*, 53, 423-442.
- Rabazas Romero, T., y Ramos Zamora, S. (2016). Museografía y docencia en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío. En P. Álvarez (coord.), *Los museos pedagógicos en España: entre la memoria y la creatividad* (163-174).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Rey Tapia, J. del, & Santiesteban, A. (2023). El Museo Complutense de la Educación: un espacio facilitador de aprendizajes y experiencias innovadoras. CABÁS. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (28), 91-112. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.77.55.008>

- Ruíz Berrio, J. (2006). Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos. *Historia de la Educación*, 25, pp. 271-290.
- Ruíz Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *ATLÁNTICA-Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 166-191. Doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Sanz Simón, C., Rabazas Romero, T. (2020). Ellas también forman parte de la Historia. Mujeres y patrimonio a través de una propuesta didáctica sobre el pensamiento pedagógico en el ámbito universitario. En R. de la Fuente, C. Munilla y, A. Martínez (Coords.), *Educación, patrimonio y creatividad: EPAC IV* (pp. 99-110). Verdelis.
- Sanz Simón, C., Rabazas Romero, T., Ramos Zamora, S, Ruiz Veerman, E. (2017). Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso. El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío». *RIDPHE_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 3(2): 272-288. DOI: 10.20888/RIDPHE_R.V3I2.7826
- Sanz Simón, C., y Sonlleve Velasco M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*, 8(Especiam), 213-237. <https://doi.org/10.14295/de.v8iEspeciam.9709>
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Relato escolar



DE LOS DISQUETES A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

From floppy disks to Artificial Intelligence

José Miguel Saiz Gómez*

CRIEME

<https://orcid.org/0000-0002-8716-2250>

Palabras clave

PNTIC
Proyecto Atenea
CEIP Gerardo Diego
Informática en el aula

RESUMEN: En 1986, el CEIP Gerardo Diego en Cantabria inicia el proyecto Atenea. Este proyecto estaba enfocado a integrar la informática y el video en la educación primaria y secundaria, marcando así el inicio de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en las aulas. A pesar de la expectativa del profesorado, la falta de familiaridad con la tecnología genera desafíos en los primeros encuentros con los ordenadores, que operan con comandos de texto y discos flexibles propensos a errores. La formación del profesorado se convierte en una prioridad, y la llegada del Programa Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) en 1989 impulsa la adopción de tecnología en las aulas, aunque los desafíos de obsolescencia y adaptación constante continúan. A pesar de ello, se va descubriendo la integración de la tecnología como un avance que facilita la vida y mejora la educación.

Keywords

PNTIC
Proyecto Atenea
CEIP Gerardo Diego
Computer science in the classroom

ABSTRACT: In 1986, the CEIP Gerardo Diego in Cantabria initiated the Atenea project. This project aimed to integrate computer science and video into primary and secondary education, thus marking the beginning of the New Information and Communication Technologies (ICT) in classrooms. Despite the teachers' expectations, the lack of familiarity with technology poses challenges in the initial encounters with computers, which operate with text commands and error-prone flexible disks. Teacher training becomes a priority, and the arrival of the Programa Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) in 1989 promotes the adoption of technology in classrooms, although challenges of obsolescence and constant adaptation persist. Nevertheless, the integration of technology is being discovered as an advancement that facilitates life and improves education.

CEIP GERARDO DIEGO. UNO DE LOS COLEGIOS PIONEROS EN LAS TIC

Nos situamos en 1986, en el CEIP Gerardo Diego de Santa María de Cayón, en Cantabria. En este tiempo, el proyecto Atenea, que convive con el Mercurio, ya ha sido concedido. Su objetivo es la introducción racional y paulatina del ordenador y el vídeo en la educación primaria y secundaria.

Desde 1985, se regulan las actividades vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en centros educativos públicos previos a la universidad. Antes de esta regulación, existían actividades aisladas y asignaturas optativas de informática o audiovisuales. En 1985, el surgimiento de proyectos

* **Correspondencia a / Corresponding author:** José Miguel Saiz Gómez. CRIEME – josemiguel@muesca.es – <https://orcid.org/0000-0002-8716-2250>

Cómo citar / How to cite: Saiz Gómez, José Miguel (2024). «De los disquetes a la Inteligencia Artificial», *Cabás*, 31, 275-281. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26074>).

Recibido: 21 febrero, 2024; aceptado: 12 marzo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

como Atenea y Mercurio marca el inicio de un período experimental en la introducción de estas nuevas tecnologías en las aulas. Los proyectos serán impulsados, más adelante, por el PNTIC (Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.

Con Atenea, los niños y niñas del centro que cursaban la EGB están a punto de tener sus primeros encuentros con el mundo de la informática, sin sospechar aún que convivirán con ella durante toda su vida.

Foto 1. ZX Spectrum 48Kbytes de Sinclair



Fuente: Wikipedia.

El profesorado del centro recibe el reciente proyecto con cierta expectativa y curiosidad ante las nuevas herramientas. Socialmente, en años anteriores ya se había empezado a popularizar el uso del ordenador. En numerosos hogares se había adquirido el ZX Spectrum, el primer ordenador de uso personal para muchos españoles. Este ordenador, con apenas memoria, se utilizó para realizar hojas de cálculo de pequeñas empresas, facturación, diccionarios y, sobre todo, para jugar. Aunque pueda parecer extraño, la parte lúdica de la informática tuvo una influencia enorme en la popularización del mundo de los bits.

En esa época, aún se estaba lejos de los monitores en color, gráficos en pantalla de una mediana calidad, discos duros, USB... Por supuesto, Internet no se conocía ni se sabía que iba a llegar. Habría que esperar todavía hasta el 1991 para que empezase el correo electrónico con el plan Platea del Ministerio y la creación del servicio Videotex.

Foto 2. Ordenador Olivetti M19



Fuente: Wikipedia.

Cuando comenzamos el proyecto, el colegio montó la sala de informática. Habían llegado los primeros 10 ordenadores, probablemente serían los Olivetti M19, con el sistema operativo MSDOS y dos disqueteras flexibles de discos de 5,25, cada uno con 720 kbytes. Había que arrancar los aparatos introduciendo el disquete que cargaba el sistema operativo y, después, otro disquete que era el que contenía el programa. Los errores y fallos en aquellos discos, tan flexibles como una hoja de cartón, eran muy frecuentes.

Los primeros encuentros con las máquinas resultaron desafiantes. Había que manejar el sistema operativo con órdenes de texto, sin imágenes, y con comandos como DIR, CD, CHDIR... que se van haciendo tremendamente populares, eso sí, solo para uno pocos, ya que la mayor parte de los compañeros y compañeras del centro no está próximo al uso de la tecnología. La ven como muy complicada y lejana a su labor diaria.

El claustro del centro se dividió en dos grupos, una minoría muy exigua que es atraída por el uso de las nuevas herramientas, que aún desconoce, y una gran mayoría que, aunque ve positivo su uso, no intervenía y quedaba ajena a los recientes aparatos. De ahí, que en los horarios comenzó a surgir la «hora de informática», en la que los alumnos acuden al aula, pero no con los profesores habituales en sus materias, sino con un profesor específico que, habiendo suerte, se ponía de acuerdo con los demás para ver si hay posibilidades de hacer algo útil en relación con las enseñanzas que imparten en el momento. Y así, van pasando por el aula de informática los distintos cursos de casi todos los niveles, y son atendidos por el profesor destinado a esta tarea. En algunas ocasiones, el profesor relacionado con la materia que se da en la clase de informática también estaba presente, pero esto no ocurre siempre.

En cuanto al alumnado, en la fase inicial se les dedicaba un tiempo significativo para practicar el uso del teclado y aprender acciones básicas, como insertar correctamente los disquetes, arrancar el programa, cambiar el disco, etc. Dado que en el centro se le da importancia a la habilidad de «escribir a máquina», se estableció un taller de mecanografía con las máquinas de escribir tradicionales, lo que resultará beneficioso para los alumnos y facilitará el manejo de los teclados de ordenador.

Foto 3. Disquetes 5,25



Fuente: elaboración propia.

Gradualmente, de forma centralizada se envían lotes de programas educativos que se convirtieron en la materia prima para esa hora de clase semanal.

Durante este primer período, a finales de los años 80 y principios de los 90, se prestó atención a la formación del profesorado, considerada como primordial y muy necesaria. Desde el Ministerio, se lleva

a cabo una primera formación dirigida al «asesor» (o Formador de formadores) del Centro de Profesores. Posteriormente, cada asesor debe organizar actividades formativas en los CEP para el profesorado de los centros que participan en el Proyecto Atenea. A partir de aquí, un grupo de entre 5 y 6 docentes del colegio, que podría representar aproximadamente una cuarta parte del profesorado en aquel contexto, iniciamos en Santander los cursos de preparación. Estos cursos nos ofrecen una visión general de las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación.

No todos los participantes en las actividades formativas se mostraron entusiastas ante esta nueva perspectiva que se abría en la educación. Quizá, la mitad o incluso más intentó integrarse, pero los compañeros de mayor edad mostraron más resistencia a cambiar su enraizada forma de hacer. Además, es importante tener en cuenta las complejas condiciones en las que se desenvolvían: fallos en los ordenadores, entornos ásperos de sistema operativo, problemas de conexión a periféricos, excesivo tiempo dedicado a la preparación de programas, y así, otros inconvenientes. Prácticamente nadie estuvo cómodo en la nueva situación, salvo dos profesores del centro que ya habíamos tenido previamente contacto con ordenadores.

De todos modos, el Proyecto Atenea también sirvió para fortalecer los lazos entre este grupo de profesores y también con los de los otros centros que participaban del proyecto; compartíamos coches para asistir a la formación, disfrutábamos de cafés mientras charlaban sobre las posibilidades que estaban naciendo, y éramos capaces de vivir el proyecto de forma conjunta, con ilusión, predisposición y buen humor.

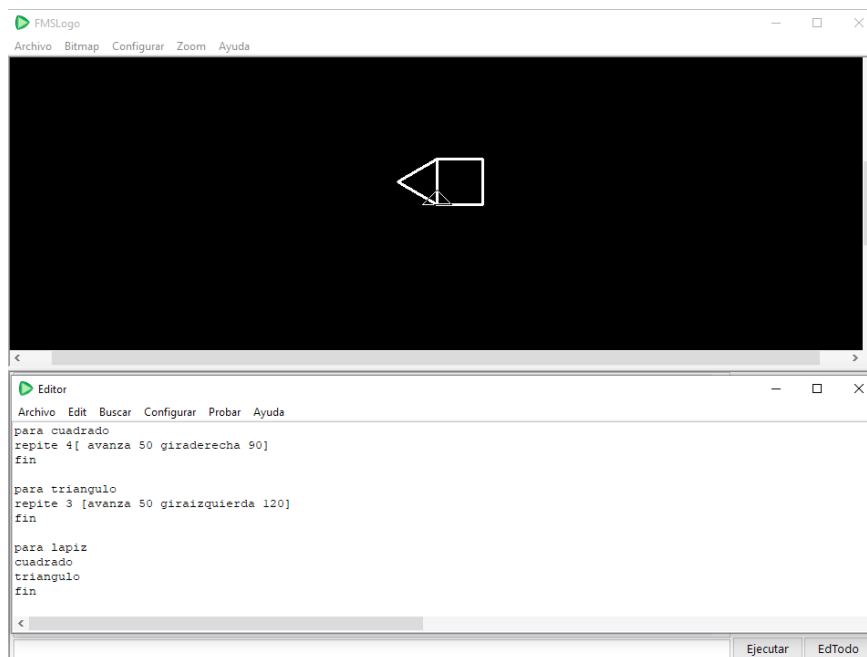
En esa época, muchos docentes comenzaron a realizar pequeños ensayos con el lenguaje BASIC. Este lenguaje se popularizó en la década de 1980, cuando se usó ampliamente para desarrollar programas y juegos para ordenadores personales. Un compañero del centro se aventuró a programar algo similar a un programa rudimentario de gestión del centro. Otros nos dedicamos a experimentar con algunas líneas de código en este lenguaje, buscando extraer algún beneficio educativo. Uno de los primeros ensayos de este tipo fue un sencillo programa que presentaba una operación de cálculo en pantalla. Este programa solicitaba al alumno el resultado y le indicaba si era correcto o no, junto con la cantidad de aciertos o errores acumulados. Recuerdo a los compañeros y compañeras comentando que, si a un niño se le colocaban 10 operaciones en el cuaderno de clase, tardaba lo mismo que en ejecutar 100 en el ordenador, algo que sorprendía mucho. La pantalla verde y sin colores fascinaba a los niños y niñas de la época. Aquellos monitores de rayos catódicos pronto serían sustituidos y, con el tiempo, llegarían los 256 colores y seguirían avanzando hasta llegar a alcanzar miles de tonos.

Dentro de los programas que recibimos, nos encontramos con juegos educativos que combinaban el entretenimiento con el aprendizaje en áreas como matemáticas, ciencia, geografía e historia. Junto a ellos, también se distribuyeron programas elementales de autoedición.

Fue entonces cuando comenzamos a sumergirnos en el fascinante mundo de los simuladores, programas que imitaban situaciones reales para asignaturas como física, química o biología. Con estas herramientas, podíamos observar, por ejemplo, cómo se desarrollaba una planta a lo largo del tiempo ajustando las condiciones. Uno de estos programas llevaba por nombre «Fotosíntesis». Verlo funcionar, manipulando los escenarios de la planta, era algo casi mágico para aquel momento.

Además del lenguaje BASIC, que se utilizaba de manera exigua entre alumnos y alumnas, después de un tiempo apareció el lenguaje LOGO. Este último se popularizó rápidamente por entenderse que desarrollaba una estructuración más lógica del pensamiento y que te acostumbraba a realizar planteamientos y secuencias coherentes. En el centro, los alumnos mayores pasaron por un taller de logo, y de esta forma, dando pasos a izquierda y derecha y diseñando recorridos, el alumnado empezó a mover la famosa tortuga que aparecía en pantalla.

Foto 4. Imagen de programación en lenguaje logo



Fuente: elaboración propia.

Estos niños y niñas también comenzaron a elaborar sencillas leyes que el lenguaje LOGO podía integrar. De esta manera, nos encontramos creando, quizás, los primeros programas informáticos sin ser conscientes de ello. Todavía se puede recordar a los alumnos escribiendo en LOGO algo parecido a: «si A es madre de B, y C es madre de A; B es nieta de C», y así, con entusiasmo, observaban cómo el ordenador, a través de preguntas, lógica y datos introducidos, era capaz de proporcionarles el increíble resultado de que «Juan era nieto de Andrés».

Simultáneamente, comenzaron a llegar las enciclopedias multimedia, que eran versiones digitales de las tradicionales enciclopedias incluyendo textos e imágenes. Fue impactante ver como las estanterías llenas de tomos, que habían reinado durante años en casas y colegios, iban cediendo su trono en favor de un pedazo de plástico llamado disquete.

Con la llegada de las primeras aplicaciones informáticas, también surgió el paquete integrado. Muchos profesores, ya sea por curiosidad o por el deseo de innovar, se acercaron a los paquetes ofimáticos. Se popularizó el Open Access, un conjunto integrado de aplicaciones de propósito general desarrollado por Software Products International (SPI) entre 1984 y 1995, orientado a la gestión administrativa. Este paquete incluía un gestor de bases de datos, una hoja de cálculo, un procesador de textos, agenda y otras utilidades. Al profesorado del centro le pareció que las posibilidades eran fantásticas, algo que hasta hacía poco tiempo solo imaginábamos que se podría abordar en las oficinas de IBM que era, prácticamente, la única empresa que se dedicaba a la informática de la que todos habíamos oído hablar.

En la competencia por la supremacía entre las suites informáticas en los centros, también entraron en juego Lotus Symphony y, más tarde, Microsoft Works. El procesador de textos WordPerfect reinó durante un extenso período hasta que, a principios de los años 90, Windows 3.1 y su paquete Office fueron implantándose y desplazando a sus competidores. Recordamos cómo, a los compañeros del centro, les despistaba el WordPerfect porque una cosa era lo que se veía en pantalla y otra lo que salía impreso. También sufrimos las pesadillas de un papel continuo en aquellas impresoras matriciales, bastante

escandalosas, que no respetaban márgenes y no había forma de hacer ningún tipo de listado porque siempre asomaba descolocado en cabeceras y pies de página. Al fin, aparecieron procesadores a los que se les etiquetaba con el extraño nombre de WYSIWYG que quería decir, más o menos, que lo que ves en pantalla es lo que vas a obtener en papel. Nunca pudimos pronunciar correctamente aquel nombre, pero su uso produjo enorme satisfacción en el centro y el Word, que era de este tipo, fue ganando adeptos. Por fin, lo que veías en pantalla aparecía correctamente impreso.

En 1989 se crea el PNTIC —El Programa Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicación—, que emerge del Ministerio de Educación y Cultura. Fue pionero en la integración de las TIC en la educación. Se enfocó en dotar a las escuelas de infraestructuras tecnológicas, formar al profesorado, desarrollar recursos educativos digitales y respaldar proyectos innovadores. El PNTIC tuvo un impacto significativo al reducir la brecha digital, mejorar la calidad de la enseñanza y aumentar la motivación estudiantil. Aunque el programa hace mucho tiempo que no está activo, su legado perdura en la actual integración de las TIC en la educación española.

La informática experimentó un crecimiento y una evolución constante, al principio llegaron los ordenadores con procesador Intel 80286 de Intel, que se vivió como una gran innovación en su momento, pero después fueron llegando el 386, el 486, Pentium... y no dejaron de mejorar. Y también, aparecieron los discos duros, relevando como repositorio de programas a los disquetes de 3 y medio, que trucábamos perforando una esquina en el plástico para conseguir el mega. Los disquetes se resistían a desaparecer, pero la llegada de las unidades ZIP, de los DVD, de los USB, de los HDD, ... fueron arrinconando a aquellos discos que iban quedando para el recuerdo, hasta que poco a poco dejaron de ser visibles en las cajas de los ordenadores.

Los maestros y maestras íbamos viendo que la evolución de las tecnologías se aceleraba año a año. Quizá fue la primera generación que entró en contacto con el concepto «actualizar», término cada vez más frecuente en nuestras vidas. Las cosas ya no se cambiaban por estar estropeadas o rotas, como había pasado hasta entonces, ni siquiera se arreglaban, se retiraban por que había que actualizar. Esto se hacía sorprendentemente rápido para lo que estábamos acostumbrados. Debimos amoldarnos de forma vertiginosa a un cambio en nuestra forma de ver el mundo tecnológico y, por ese contagio tecnológico, al resto de lo que nos rodea. Lo que hoy aprendías, quizá mañana no servía, el ordenador que comprabas, no sabías lo que te iba a durar, el programa que usabas y que te había costado tiempo y esfuerzo aprender, era muy posible que quedase obsoleto en breve tiempo. Esto nos hizo ser más conscientes de que el aprendizaje era efímero, de que no era para siempre. Con esta nueva situación se fue propagando una idea, aquellos que más aprovechaban las TIC no eran los que más aprendían sobre un contenido, sino los que más rápido se adaptaban a lo nuevo.

Y poco a poco, desde aquellos años, no hemos parado de crecer y evolucionar, y la informática se extendió a los demás centros, y llegó la conectividad, Internet, el correo electrónico, las videoconferencias, las redes sociales, la gestión informatizada de los centros... y, sin darnos cuenta, estamos en una sociedad digitalizada que está a punto de volver a cambiar. Nos encontramos hoy con la Inteligencia Artificial, algo que muchos aseguran que será la revolución más grande conocida por el ser humano. Es seguro que la IA, sin mucho tardar, cambiará trabajos, investigación, comunicaciones y, de manera muy notable, repercutirá en los procesos de enseñanza. Tendremos que esperar algunos años para que los siguientes que echen la vista atrás cuenten lo que hoy para nosotros es futuro. Esperemos, que en ese futuro que es incierto, sugerente y atrayente, a la vez que inquietante, se escriba con la misma perspectiva que tenemos ahora sobre nuestro pasado, que ocurrió algo que nos ayudó a mejorar y nos facilitó un poco la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Boletín Oficial del Estado* (1985, 30 de abril). ORDEN de 19 de abril de 1985, por la que se establece procedimiento que han de seguir los Centros docentes públicos para presentar el proyecto pedagógico necesario para ser dotados con equipos informáticos en el curso 1985/1986 y poder participar en el proyecto piloto para la introducción de las nuevas tecnologías de la información en la enseñanza básica y media (proyecto ATENEA). *Boletín Oficial del Estado* núm. 103, pp. 12064-12065. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/04/30/pdfs/A12064-12065.pdf>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en España. Recuperado de https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/184030/Nuevas_tecnolog%C3%ADas_educac.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escudero Muñoz, J. M. *et al.* (1989). Informe de progreso fase de exploratoria (Proyecto Atenea). https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/informe-de-progreso-fase-de-exploratoria-proyecto-atenea_170304/

Fotos con historia



ESCUELA UNITARIA DE DOBRES, EN EL INVIERNO DE 1986

*One-room school of Dobres,
in the winter of 1986*

Roberto González González*

Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria

Palabras clave

Escuela rural
Escuela unitaria
Dobres
Educación

RESUMEN: La fotografía refleja a un grupo de niños y niñas de la escuela de Dobres que celebran con orgullo su función de Navidad, dedicada a padres, madres y vecinos. A 936 metros de altitud, era la escuela más alta de Cantabria. La escuela, construida en 1952 por los propios vecinos, refleja la vida en un pueblo aislado. A pesar de la escasez de recursos y las difíciles condiciones, los niños se esfuerzan por aprender y participar en representaciones culturales. A través de anécdotas y reflexiones, se destaca la importancia de la educación en un entorno rural, compartiendo gratitud por la experiencia.

Keywords

Rural School
One-room school
Dobres
Education

ABSTRACT: The photograph depicts a group of boys and girls from the Dobres school proudly celebrate their Christmas function, dedicated to parents and neighbors. At 936 meters above sea level, it was the highest school in Cantabria. The school, built in 1952 by the villagers themselves, reflects life in an isolated village. Despite the scarcity of resources and difficult conditions, children strive to learn and participate in cultural performances. Through anecdotes and reflections, the importance of education in a rural environment is emphasized, sharing gratitude for the experience.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Roberto González González. Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria – roberto.gonzalez1@educantabria.es

Cómo citar / How to cite: González González, Roberto (2024). «Escuela Unitaria de Dobres, en el invierno de 1986», *Cabás*, 31, 283-289. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26073>).

Recibido: 21 febrero, 2024; aceptado: 27 febrero, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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



Un grupo de alumnos y alumnas de la Escuela Unitaria de Dobres (Vega de Liébana, Cantabria), colocados junto a la chimenea de la clase (diciembre de 1986).

Un grupo de niños y niñas posan orgullosos y satisfechos de sus interpretaciones tras las representaciones de la función de Navidad. Se dedicaba ésta a sus padres y madres, y a todos los vecinos del pueblo que se volcaban con el único acto de carácter cultural que se celebraba cada año en el pueblo de Dobres, a 936 metros de altitud. En aquel momento, seguramente la escuela abierta situada a más altura en Cantabria.

Faltaba ese día Javier, uno de los mayores de la clase, pero estaban, de mayor a menor edad, Trini, de su mismo curso, Elías que siempre transitó sólo, José Ramón y Soledad que eran compañeros, Jose y Almudena que compartían curso, Jesús y Santi (tristemente fallecido), Fernando y Desiré. Los enumero en el orden de los cursos que seguían: 8.º, 7.º, 5.º, 4.º, 3.º y 1.º de EGB, y Preescolar. Nos acompañaba un primo de Soledad procedente de otro pueblo y que todavía no asistía a la escuela. El curso anterior contábamos con 15 alumnos. Ana, Tina Mari, Máximo y Toñín bajaban ya a Potes en esta fecha o se habían trasladado a Santander para seguir sus estudios de Enseñanza Secundaria. Ellas habían representado la obra de «Las tres reinas magas» de Gloria Fuertes el año anterior. Yo apenas intervenía en los preparativos: ellos mismos gestionaban sus ensayos, vestuario, presentaciones...

Era mi segundo curso como maestro en esta escuela. En ella ejercí por primera vez como propietario provisional, tras unos meses de servicios interinos haciendo sustituciones en distintos colegios de Cantabria. Aunque tuve pocas opciones para elegir un destino en el acto de petición que se celebraba en el salón de actos de la calle Vargas, n.º 53, de Santander, mi elección era consciente.

Mi formación básica se había desarrollado, apenas una década antes, en otra escuela unitaria. El formato no me era desconocido y hasta me resultaba atractivo. Me gustaba Liébana por sus paisajes y por sus

gentes, por su historia y manifestaciones artísticas, porque había allí algo de mi ascendencia familiar, y porque en nuestros campamentos y rutas por la montaña la había recorrido en varias ocasiones. Incluso un verano había pasado por Dobres bajando entre la niebla desde el lago Curavacas y los puertos de Pineda. Aquellas imágenes me habían captado en su momento.

Era un reto y, sin duda, me encontré con el apoyo de mi familia, de mi antiguo maestro y con el de los compañeros del resto de escuelas unitarias de Liébana y Peñarrubia con quienes me reunía quincenalmente, la tarde de los viernes, en un local del colegio público Concepción Arenal de Potes.

Al pueblo se llega por una tortuosa, pero bien trazada carretera, iniciada por su parte más alta en 1945 y finalizada en el año 1966 tras la construcción del puente de Bárago. Dos impresionantes túneles horadan las últimas peñas para llegar al pueblo. La fotografía de Cucayo desde uno de ellos es espectacular. Sobre el primero de estos túneles caía un nevero en años de nevadas intensas. Vi tapada su boca con casi cuatro metros de altura de nieve apisonada, y cómo los vecinos y yo mismo hubimos de quitar con pico y pala aquella acumulación porque ninguna máquina quitanieves podía atravesarlo. Los padres de los alumnos me contaban cómo, hacía no muchos años, los anteriores maestros (generalmente maestras) subían a caballo por el «camino de las Retuertas» y pasaban en el pueblo trimestres enteros hasta la llegada de periodos vacacionales de los niños, en los que bajaban a Potes o se dirigían a sus domicilios, muchas veces, fuera incluso de Cantabria. El desnivel que se salvaba desde el pueblo anterior, Bárago, era de 300 metros en poco más de un kilómetro, una pendiente considerable que fue preciso salvar a través de la ladera y atravesando la misma roca. El humilladero de las Ánimas que se encontraba a la salida del pueblo de Cucayo asomaba a aquel gran precipicio, hoy aprovechado por una minicentral eléctrica sobre el río Frío.

La escuela había sido construida por los propios vecinos. Orgullosos, habían dejado constancia en una placa en la fachada con la fecha: 1952. Años atrás existió una única escuela para los dos barrios: Dobres y Cucayo, a medio camino entre ambos (aún se conservan sus restos), pero se había decidido construir una en cada barrio porque el número de niños así lo justificaba. Se accedía a la única aula a través de un portal, espacio que utilizábamos como leñera y al que dotamos con un sencillo tablero de aglomerado de madera para convertirlo en una mesa de ping-pong. No fue fácil hacer llegar este tablero a la escuela. Aprovechando una salida didáctica a Torrelavega de todas las escuelas unitarias de la zona, pudimos transportar varias tarimas en la baca del autobús. Descargarlos en los distintos pueblos nos llevó su tiempo. Pintarlo y convertirlo en mesa de juego fue otra tarea más que solucionó muchos momentos de recreos en días de mal o buen tiempo, o al salir de clase por las tardes.

Tres ventanas bien orientadas daban a una de las calles del pueblo, una de las pocas llanas. Era el patio de recreo, la pista deportiva improvisada y el área para realizar la Educación Física. Por ella pasaban lentas las vacas al bebedero en los largos inviernos en que permanecían en las cuadras. Proporcionaban las ventanas, pintadas de verde y con algunos de sus cristales biselados, luz suficiente para realizar las tareas y para que vivieran unos geranios que a los alumnos les encantaba cuidar. Sobre el aula se encontraba la vivienda del maestro. No reunía condiciones de habitabilidad entonces por lo que, como los colegas que me precedieron, opté por vivir con María y Mariano, y uno de sus hijos, el de mi edad. Esta familia fue mi familia aquellos dos años y pasamos muchos momentos de charla al amor de la lumbre, sentados en el escaño y cerca de la trébede. María, gran lectora, siempre atenta y entregada a sus labores, entre las que me sorprendió la elaboración del pan para la casa, panes gigantes que se guardaban en una gran arca de madera noble, y que envueltos en paños blancos se mantenían perfectamente comestibles durante quince días o más. De Mariano recuerdo su sabiduría, prudencia y socarronería. Alguna vez le acompañé a ver las vacas o las yeguas. Sufrí con ellos la llegada de la nieve y los problemas que generaba en la cabaña, que debía refugiarse en un establo exiguo. Ambos, excelentes conversadores, personas sensatas y lúcidas, cultas, orgullosas de sus quehaceres, de sus luchas y sus tiempos vividos.

Tanto en aquella casa como en las de todos los alumnos y alumnas que visité (siempre me invitaban el día del cumpleaños de sus hijos e hijas), llamaba la atención la austeridad con la que se sobrevivía. Una economía de subsistencia donde no se compraba más que lo imprescindible, y donde se vivía de los frutos cultivados y de las matanzas.

De aquellos niños recuerdo su entusiasmo, sus ganas de aprender y sus esfuerzos cotidianos en tareas de casa. Eran niños muy maduros desde pequeños. Recuerdo uno de mis primeros días en el pueblo, dando un paseo hasta Cucayo me encontré a dos niñas de 8 y 9 años corriendo tras unas vacas por una pendiente entre nogales, ágiles y felices, riendo y saltando para conducir las hasta la casa de una de ellas. En tiempo de recogida de nueces, los dedos de muchos de ellos tomaban el color de la cáscara. Era una de las formas de colaborar con los ingresos de las familias.

En el aula teníamos un par de pizarras y orientados hacia ellas formando una «U» se disponían los pupitres individuales, los cursos que formaban el ciclo superior en un lado, y los que formaban los ciclos inicial y medio en otro. El reparto de alumnado era así equilibrado y permitía la realización de tareas comunes o, al menos, similares. Carteles para reconocer el esquema corporal, colgantes vinculados a algún proyecto sencillo y murales para representar algunos aprendizajes se disponían por las paredes de la clase. Junto a la entrada, estanterías con nuestra, poco a poco, dotada biblioteca que recibía también préstamos periódicos de Educación Compensatoria, un pequeño rincón de lectura y el depósito de juegos didácticos. El de palabras cruzadas era uno de los más demandados tanto en tiempo de recreos en días de frío como en los momentos en que se concluían las tareas ordinarias. También los puzles, los juegos de construcción, los juegos de memoria, los de preguntas y respuestas hacían el deleite de grandes y pequeños que los compartían.

Al lado de la puerta, las zapatillas. El cambio de calzado a la entrada era obligado porque era una forma de evitar el frío o la humedad en los pies, aunque algunos llegábamos con ellas puestas y metidas en las albarcas para mejor salvar el barro de algunas calles. El curso anterior a mi incorporación, habían levantado los padres la chimenea sustituyendo a una estufa precaria. El encendido de esta por la mañana, de lo que se encargaban ellos mismos si no lo había hecho yo, formaba parte de la rutina cotidiana. Y el paso por ella en los días de frío intenso para calentar las manos y poder seguir escribiendo era todo un ritual también.

Con los vecinos del pueblo, traté de compartir algunos momentos y parte de sus actividades. Recuerdo sus llamadas a «camino» cuando acudía un representante de cada casa a realizar obras para el «común». Se trataba de mantener calles y carreteras, limpiar los depósitos y fuentes, conservar las vías de agua o reparar los puentes. Aquella práctica, aún hoy no totalmente desaparecida en Liébana, era una de las pocas que se conservaban de trabajos colectivos y solidarios. Habían desaparecido, me contaban, por ejemplo, las «corrudas» o turnos, cuando un vecino iba recorriendo las casas y recogiendo animales del resto de vecinos para pastorearlos durante el día y regresar con ellos al atardecer.

Siempre había personas mayores, con más tiempo, dispuestas a contar historias, romances, coplas y cuentos que recogían los alumnos y copiábamos en cuadernos para conservarlos. Un mundo reducido y con un cierto grado de sabiduría, fruto de la experiencia y las vivencias, creaba aquel acervo cultural. El aislamiento de esta localidad, apenas comunicada con cierta seguridad, pocos años antes, les había hecho conservar muchas expresiones y un vocabulario casi propio que, un vecino, Jesús Cuesta, ya afincado en el País Vasco, como tantos que habían emigrado en los años sesenta del siglo XX, había recopilado en un pequeño diccionario. Aquello se trasladaba indudablemente a los niños que, cuando empezaban a escribir, empleaban su propio vocabulario al redactar y contar sus vivencias. Trataba de respetarlo en mis correcciones entrecomillando aquellas expresiones llenas de sentido. Me recordaban mucho mis lecturas de nuestro maestro Manuel Llano.

Acompañé a los vecinos también a la apertura del puerto y a la subida de los ganados a los pastos de montaña. Una «fiesta» de cada primavera donde los vecinos con sus «meriendas» (así denominaban a la comida de campo) y en familia, llevaban las cabañas de vacas. Percibía yo hasta cierta alegría en aquellos animales, un tanto desmejorados y de pelo recrecido tras el paso del invierno, que iban a disfrutar por unos meses de aquella libertad de recorrer montañas y jugosos prados. Una vez arriba el ganado, la actividad en las casas y cuadras disminuía, era tiempo de subir a ver el estado de los animales o de agruparlos, y tiempo de huertos y un poco más tarde de siegas y recogida de la escasa hierba seca, y hasta de hacer vino y orujo, aunque ya la uva se traía de pueblos de Valladolid y Palencia.

Tanto en mis salidas hacia casa los viernes, como en el camino de subida los lunes, era posible hacer algún favor a alguno de los vecinos que bajaba hacia Potes o hacia Santander o subían hacia el pueblo. Siempre se mostraban por ello muy agradecidos por algo que a mi realmente no me costaba ningún esfuerzo hacer. Recuerdo especialmente el fin de semana que bajé a Elías hasta el Seminario de Corbán junto con un amigo de Barrio. Carlos Osoro, mi antiguo profesor y entonces rector del seminario, había convocado unas jornadas por las vocaciones. Elías, desde muy niño, tuvo claro ese destino.

De mi tiempo de ocio recuerdo dos lecturas de aquellos años: *El nombre de la rosa* e *Historia de una maestra* de Josefina R. Aldecoa. Cuando leía las páginas de este último sentía que no hubiera pasado el tiempo desde los años que recreaba el libro, años previos a 1931 y los tiempos de la República. Un periodo cargado de esperanzas y anhelos, de cambios necesarios y de transformaciones en la escuela. Cuánto daño hicieron a la institución escolar la Guerra Civil y la posguerra. Nuestro país sufrió una paralización y un paréntesis de progreso cultural y de cambio metodológico y nos desligó de las aportaciones de la Escuela Nueva, algo que recuperábamos desde finales de los setenta y en los años ochenta, no exentos de temor todavía a las involuciones y cargados de inercias que no dejaban ver el verdadero sentido de aprender y enseñar. La vida de aquella maestra me resultaba muy familiar, luchaba ella por erradicar la ignorancia y el caciquismo, y trataba yo de entusiasmar a mi alumnado con aprender y de transmitirles la idea de superación, curiosidad, cultura o ciencia. Contábamos con el apoyo de la innovación pedagógica procedente de los movimientos de renovación, de las escuelas de verano, de los incipientes CEP, de la propia Educación Compensatoria... y del trabajo colectivo y en equipo que podíamos desarrollar los maestros y maestras cuando compartíamos anhelos y necesidades. La recomendación de algunos padres era: «dele pa que aprenda», como si el castigo físico formara parte de la didáctica o de la pedagogía. Recordaba yo, cuando me lo decían, un cartel que vi en una escuela del modelo Barbiana que visité en Salamanca mientras estudiaba Magisterio. Enmarcada la frase en un cuadro, habían introducido un «no» antes de la última palabra de la frase, cambiando totalmente el sentido de: «La letra con sangre entra».

Disfrutaba del día a día en la escuela, aunque la jornada se ampliaba por pura necesidad. Trataba de que los alumnos mayores entrasen a clase a las 9:30 h y de que los más pequeños lo hiciesen a las 10:00, salían estos un poco más tarde y por la tarde, hacíamos algo similar. En aquellos momentos podía dedicarles más tiempo: explicar, corregir, ayudar, preguntar, hacer Educación Física o psicomotricidad... Por la tarde se alargaba la jornada porque me parecía que necesitaban aquellos momentos y es que tenía que atender hasta a quince alumnos, de siete cursos diferentes y en todas las áreas del currículo. Salvo algunas intervenciones quincenales de alguno de los maestros de Educación Compensatoria que trabajaban la lectura y la comprensión de textos o me aportaban materiales para trabajar con los alumnos de Preescolar, el resto del tiempo era mío. Sin la autonomía desarrollada por los propios niños, su propia motivación y la ayuda mutua que se prestaban hubiera sido imposible mi tarea. Necesariamente había de agruparles en distintos cursos a la hora de dar la Música, la Educación Plástica o el Idioma extranjero. Sucedió que la maestra que me precedió había impartido inglés, idioma que yo desconocía. Mi formación básica y secundaria había sido en francés, incluso un curso en Magisterio había visto este idioma. Era una

situación que podía producirse en aquel tipo de escuelas. Recurrí a mi antiguo maestro quien me prestó las cintas de casete que yo había escuchado en la escuela.

Una de las actividades que compartíamos todas las escuelas unitarias de Liébana y Peñarrubia, diez en aquel momento: Esanos, Pido, Ledantes, Buyezo, Dobres, Bejes, La Hermida, Cicera, Piñeres y Linares, era la revista escolar. En uno de sus números la convertimos en un proyecto de investigación sobre el patrimonio de los pueblos. Nosotros lo dedicamos a escribir sobre los molinos de agua, ya entonces abandonados, y sobre la antigua minicentral eléctrica que abastecía al pueblo y parte del valle y que había sido regentada por Mariano. El trabajo nos valió el reconocimiento de la Fundación Santillana que nos otorgó el primer premio en un concurso y que bajamos a recoger hasta Santillana del Mar. Fue un orgullo para todos.

La celebración del día de la Constitución nos llevó a darnos unas normas de convivencia propias para la escuela. Con sus aportaciones y los debates posteriores conseguimos reflejar en una carta los derechos que habíamos de respetar todos y las obligaciones que igualmente había que cumplir. Los viernes celebrábamos la asamblea semanal alrededor de la chimenea, todos juntos grandes y pequeños, y se abría la caja de las quejas y denuncias. Se tomaban decisiones, incluso se imponía algún castigo por decisión común con votaciones incluidas, si las disculpas no eran suficiente reparación al «mal» causado. Era una forma de hablar, de respetar y de aprender a defender derechos y obligaciones, de autogestionarse, en definitiva.

Mi formación en el bachillerato de ciencias y la de la especialidad de Ciencias Humanas en Magisterio me permitieron formar a aquel alumnado, creo que, con cierto nivel académico, a juzgar por su trayectoria posterior, aunque nada hubiera sido posible sin su deseo de aprender.

Un aspecto que me tuvo angustiado aquellos dos años era el de las programaciones. Aunque me encerraba desde el 1 de septiembre para elaborarlas y les dedicaba ya tiempo en verano, cómo yo podría planificar todas las áreas de los distintos cursos, escribiendo a mano y en un cuaderno de anillas. Me preocupaba una visita de un inspector a quien habían de enviarse a comienzo de curso estas programaciones, y la misma preparación de los alumnos que salían entonces con el título de Graduado Escolar. Nunca llegué a todo, por supuesto, y me entregaba, a las áreas instrumentales y a las de mayor peso en el horario escolar. Lo que sí conseguía era hacer una planificación del desarrollo de los «contenidos», entonces.

Tan sólo una vez me visitó el inspector, José Antonio Marín, un hombre afable y educado, a quien conocía porque mientras estudiaba Magisterio nos impartió una conferencia sobre la formulación operativa de objetivos didácticos (aún conservo el libro de Robert F. Mager que nos recomendó, y que leí con enorme atención y disfrute). Proponía una idea muy en boga en aquellos primeros años ochenta, conductista, y que en los últimos años de mi carrera profesional me recordaban bastante los estándares de aprendizaje de la LOMCE. Llegó un lunes a primera hora de la mañana y lo primero que le sorprendió es que estuviéramos ya en clase porque, según me contaba, pocos años atrás, los lunes por la mañana, día de mercado en Potes, no solía haber clase en las escuelas de Liébana. Maestros, padres y alumnos acudían a aprovisionarse de los recursos imprescindibles para la semana o a vender sus escasos excedentes. Su visita no tenía relación con aspectos pedagógicos sino con el control de un dinero para la compra de libros de texto que se acababa de asignar a las escuelas de municipios escasamente poblados. El dinero, ya que los libros se pasaban entre hermanos y vecinos de un curso a otro, lo habíamos empleado en dotar nuestra escasa biblioteca de lecturas y de obras de consulta, ya que los alumnos eran ávidos lectores y apenas contábamos con recursos para investigar o buscar información. El trámite se superó, creo que, con su ayuda, porque seguramente no habíamos cumplido estrictamente el protocolo. El interés de la administración educativa por aquel control se justificaba porque el envío de dinero suponía multiplicar

por diez nuestro presupuesto anual de mantenimiento de la escuela, que apenas llegaba a 2.000 de las antiguas pesetas. Con esta cantidad debíamos comprar los productos de limpieza, pagar algunas reparaciones, cubrir los gastos de comunicaciones y adquirir el material fungible para el funcionamiento del aula. Bastantes años más tarde, cuando me incorporé al Servicio de Inspección, siempre tuve presente aquella visita y aquel estilo de José Antonio Marín.

Uno de aquellos gastos se destinó a cambiar el sello de la escuela. Me enviaron una comunicación desde la, entonces, Dirección Provincial para que renovara dicho cuño por no ajustarse a la norma vigente, y es que estaba formado por un escudo real de la época de Alfonso XIII, anterior a 1931, al que se había eliminado la corona, posiblemente en tiempos de la II República o quizá durante la posguerra. Este sello puede verse en el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco donde lo deposité.

Los viernes nos tocaba limpieza de la clase, debíamos barrer aquel suelo de tabla y limpiar el polvo de las mesas y estanterías. Ese día, el recreo duraba un poco más y sobre todo cuando los alumnos más pequeños eran los que se encargaban de barrer y limpiar. No me cuestionaba aquel quehacer que para ellos era conocido y que yo también había vivido, algo impensable hoy día.

Cuando los alumnos salían de la escuela por la tarde, ya más cerca de las seis que de las cinco, comenzaba mi jornada de planificación, preparación, corrección o el momento de cortar leña para el día siguiente. Aunque los alumnos mayores colaboraban en esta tarea, me gustaba hacerla y hasta me resultaba relajante. Normalmente se me hacía de noche en la escuela si no había salido a dar un paseo. Si la primera noche que lo hice no hubiese venido Mariano a buscarme con una linterna estoy seguro de que no hubiera podido llegar hasta la casa. Una noche oscura y sin luces en las calles hacía imposible cualquier desplazamiento. La linterna se convirtió en otro de mis enseres junto con las albarcas.

Han pasado pocos años desde que describo estas vivencias, pero hay situaciones que han cambiado mucho y rápido. Una de ellas eran las comunicaciones. Funcionaba el correo que llegaba todos los días al pueblo, pero el teléfono era público y estaba situado en una de las viviendas del pueblo. Para llamar tenías que desplazarte hasta allí y la buena señora de la casa cuando te llamaban, te venía con el recado para darte la referencia de la llamada que se repetiría unas horas más tarde, si el asunto no era urgente. Fruto de ese desfase en las comunicaciones fue, por ejemplo, que algunos de los maestros de las unitarias de Liébana y Peñarrubia mantuvimos una huelga que se había desconvocado. El hecho fue noticia en algunos medios de comunicación.

Y hasta aquí un relato que podría aún continuar. Guardo una enorme gratitud a todas las personas que contribuyeron a desarrollar en mí el interés por la educación, comenzando por mis propios padres. Esta experiencia que he relatado, y muchas otras que he vivido después, me han hecho disfrutar de una profesión apasionante que viví con dedicación y entrega y de la que recibí, muchas veces, más de lo que daba.



**Centros de Patrimonio
Histórico-Educativo**

LA ESCUELA DE CASTRILLO DE VALDELOMAR, EN VALDERREDIBLE

*The School of Castrillo de Valdelomar,
in Valderredible*

Rosa Pérez Quevedo*

Ayuntamiento de Valderredible

<https://orcid.org/0009-0006-9594-5147>

Palabras clave

Valderredible
Educación
Escuelas
Musealización
Comunidad
Desarrollo

RESUMEN: En Valderredible, la educación primaria en el siglo XVIII era escasa, con algunas escuelas benéficas, pero la Constitución de 1812 y la Ley de Instrucción Primaria de 1838 intentaron ampliarla. Aunque se mejoró la alfabetización desde 1912, el trabajo infantil y la idiosincrasia rural limitaron la asistencia. Durante la Dictadura de Primo de Rivera se crearon trece escuelas, pero la red republicana se redujo drásticamente en Valderredible. La musealización de la antigua escuela de Castrillo de Valdelomar destaca la importancia de la educación rural, honrando la labor de maestros y comunidad. La recreación de un aula antigua y la exhibición de objetos transmiten la importancia de la educación en el desarrollo comunitario a las generaciones presentes y futuras.

Keywords

Valderredible
Education
Schools
Museumization
Community
Development

ABSTRACT: In Valderredible, primary education was scarce in the 18th century, with some charitable schools, but the Constitution of 1812 and the Primary Instruction Law of 1838 attempted to expand it. Although literacy improved since 1912, child labor and rural idiosyncrasies limited attendance. During Primo de Rivera's dictatorship, thirteen schools were created, but the republican network was drastically reduced in Valderredible. The museumization of the old school in Castrillo de Valdelomar highlights the importance of rural education, honoring the work of teachers and the community. The recreation of an old classroom and the exhibition of objects convey the importance of education in community development to present and future generations.

En el siglo XVIII, el Catastro del Marqués de la Ensenada menciona escasas escuelas en el valle de Valderredible, con maestros de primeras letras y salarios específicos. Algunas escuelas, como las de San Martín de Valdelomar y Allén del Hoyo, eran fundaciones benéficas con patrimonio propio. A pesar de los esfuerzos de la Constitución de 1812 por instituir escuelas en todas las localidades de España, su abolición en 1814 frustró completamente las ambiciosas aspiraciones de «La Pepa». Durante el trienio liberal (1820-1822), se intentó mejorar la instrucción primaria, pero la realidad mostraba limitaciones financieras y de falta de acceso a la educación.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Rosa Pérez Quevedo. Ayuntamiento de Valderredible – rosaperezq@yahoo.es – <https://orcid.org/0009-0006-9594-5147>

Cómo citar / How to cite: Pérez Quevedo, Rosa (2024). «La Escuela de Castrillo de Valdelomar, en Valderredible», *Cabás*, 31, 291-300. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26043>).

Recibido: 09 febrero, 2024; aceptado: 14 marzo, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

La Ley de Instrucción Primaria de 1838 además de reconocer las dificultades antes mencionadas acepta otras nuevas, como la escasa formación de maestros, aun así, permitió la enseñanza elemental, aunque los susodichos carecieran de títulos. Hasta mediados del siglo XIX, las escuelas en el área municipal de Valderredible dependían de cuotas de los padres y en algunos casos, de financiamiento benéfico. El informe de 1844 de José Arce Bodega evidencia deficiencias en las escuelas primarias, con un alto porcentaje de analfabetismo.

Imagen 1. Niños de la escuela de Castrillo de Valdelomar 1940



Arriba, de derecha a izquierda: Mariuca, Elena, Efrén, Andrés, Eli, D. Cirilo, José Vicente, Elpidio, Luis. Debajo, de derecha a izquierda: Delfina, Carmina, Silvano, David, David, Juliuco, Angelín, José Antonio, Teófilo, Luis.

Hasta mediados del XIX las escuelas son escasas en el valle y se imparten las clases en lugares diversos: como en los pórticos de las iglesias, las casas particulares, las casas de los maestros o incluso en edificios del pueblo, en el caso de los pueblos de la zona de Valdelomar las clases se impartían en la fragua:

«Castrillo de Valdelomar; Santa María de Valverde y San Andrés de Valdelomar. No tienen escuela; sus niños concurren a la de San Martín de Valdelomar. Este concejo tiene una escuela fundada por D. Francisco López Moroso, vecino que fue de la ciudad de Méjico; su dotación consiste en escrituras censuales y algunas fincas radicantes en el mismo pueblo de San Martín y los de Lastrilla y Elecha, de la jurisdicción de Aguilar, provincia de Palencia; unos y otros productos ascienden, sobre poco, a 640 reales anuales, según informes de los patronos, pues no pareció la fundación. La obligación del maestro, según los mismos informes, es enseñar gratuitamente a todos los niños de Valdelomar. Al tiempo de la visita estaba esta escuela al cargo de D. Francisco

Muñoz que, sin título, enseñaba a 20 niños en un local que, a la vez, sirve de casa y fragua del concejo, en muy mal estado y sin luz. Hace falta separar la fragua de la escuela, poniendo un tabique intermedio; abrir una ventana al lado del mediodía, rasgar otra pequeña que hay al poniente; retejar y poner el menaje necesario».¹

La alfabetización de Cantabria a finales del siglo XIX y principios del XX era verdaderamente vasta y en constante evolución. Desde 1912 la escolarización era obligatoria en España y el trabajo infantil no se permitía, lo que hacía más sencillo evitar el absentismo, si bien es cierto que cuando se habla del mundo rural la idiosincrasia se revela entre las relaciones del territorio y de sus habitantes. Y parte de ellos eran los niños que participaban activamente como mano de obra, lo que hacía que en muchos casos los muchachos acudiesen a la escuela de forma estacional, condicionados por las labores de su familia en el campo.

Entre septiembre de 1923 y abril de 1931, es decir aproximadamente durante la Dictadura de Primo de Rivera, se crearon en Valderredible trece escuelas nacionales de primera enseñanza, constituyendo este uno de los mayores esfuerzos de toda Cantabria. Pasando de 17 escuelas en 1908 a 52 en 1931. Las escuelas de Valdelomar, se construyeron en el primer cuarto de siglo: San Andrés de Valdelomar (1916), San Martín de Valdelomar (ca. 1922), Castrillo de Valdelomar (ca. 1922). Al igual que otras del valle fueron edificadas en mampostería vista y con revoque, la mayoría con tres ventanas (cuatro en el caso de San Andrés) en la fachada principal. Dos ventanas en un lateral y una en el otro. Eran edificios exentos y se situaban en la zona más elevada del pueblo.

Imagen 2. Escuela de Castrillo de Valdelomar, tras su restauración en 2019



Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

¹ Rodríguez Fernández, Agustín (2003). El Arado, la Hoz y el Molino (Valderredible en la Edad Moderna). *Altamira. Revista del Centro de Estudios Montañeses*. (63), 73-226, p. 73.

La creación de estos edificios evidencia una mejora y un avance en la asistencia escolar, atribuible a la cercanía y la disponibilidad expandida de plazas escolares, pero también debido al creciente reconocimiento por parte de padres y autoridades sobre la importancia de la educación. Otro factor será la disminución del tiempo en que las escuelas permanecen cerradas, creando continuismo y evitando el desapego por parte los niños, este factor se debió a la ocupación de los puestos de plazas vacantes de maestros.

Las escuelas de Valderredible serán Escuelas Rurales Unitarias, donde no se distinguía ni por sexo, ni por edad, ni por asignatura, aunque cabe destacar que en la colocación de los alumnos en el aula sí que tenía una disposición: los mayores siempre se colocaban en la zona delantera, más cercanos a la mesa del maestro y los más pequeños lo hacían en la parte posterior.

La educación se fundamentaba en un solo libro que abarcaba la lectura, la escritura, el cálculo y la doctrina cristiana. En esa época, comenzaron a incorporarse nociones básicas de disciplinas adicionales como la geografía y la historia. El proceso de aprendizaje se centraba en la memoria y la repetición. En el caso de las niñas, algunos libros estaban exclusivamente diseñados para prepararlas para sus roles tradicionales en el hogar.

Por su parte, el recreo era empleado para atender a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Además de los juegos universales de aquel momento (el pilla-pilla, el corro, la comba...).

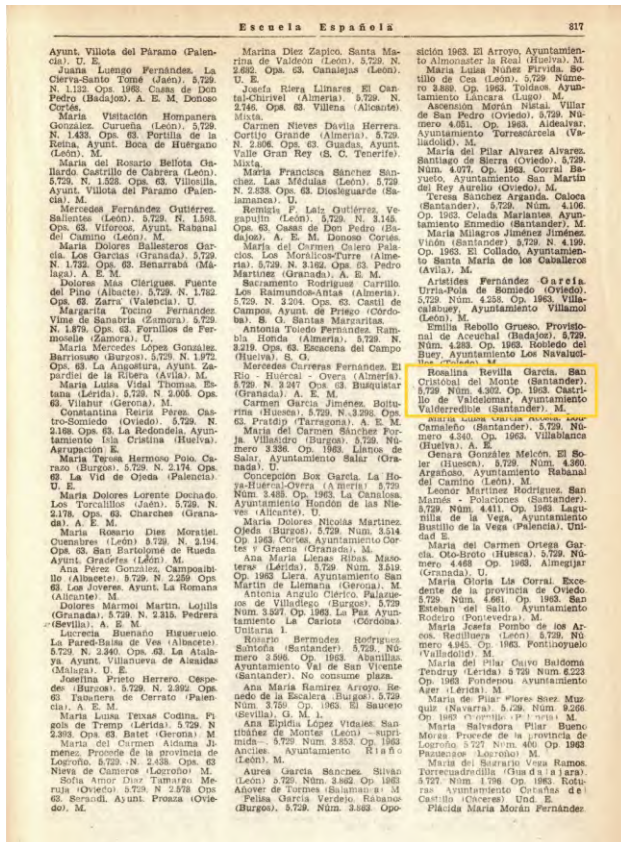
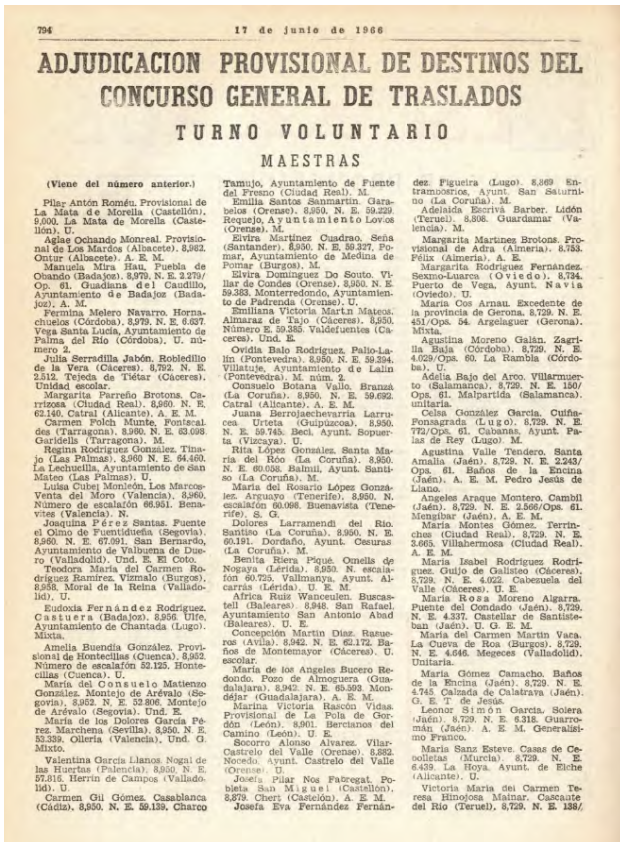
Entre 1933 y 1935 las denominadas *Misiones Pedagógicas* recorrieron diversos lugares de Cantabria. La II República tenía como objetivo llevar la cultura a la España rural a través de los libros, el cine, el teatro y un largo etc. Destaca que dos de estas *misiones* tuvieran como destino Valderredible. La primera entre el 3 y el 9 de abril del 1934 visitó Polientes, Ruerrero, Quintanilla de Rucandio, Arantiones, San Martín de Elines, Quintanilla de An, Villanueva de la Nía y Bárcena de Ebro, llevando a sus campesinas gentes, entre otras cosas, un teatro desmontable y el cinematógrafo.

Fue Valderredible el primer lugar de la Cantabria rural que conoció el cine. La misión de 1935 tuvo lugar entre el 10 y el 15 de mayo del 1935 y recaló en Quintanilla de Rucandio, Salcedo, Rocamundo, Ruanales, Loma Somera, Villota de Ebro, Campo de Ebro, Rasgada, Navamuel, Población de Arriba y Salcedo. Se llevaron al valle elementos como el gramófono, el cine y los discos. Los cuales operaban con baterías debido a la falta de suministro eléctrico en la mayoría de los pueblos. El programa abarcaba desde audiciones comentadas de música popular y clásica, lecturas de cuentos y poesías, hasta la proyección de películas educativas y charlas sobre artículos de la Constitución.

En 38 de los 102 municipios de Cantabria, entre 1937 y 1964, la red escolar de la Segunda República se mantuvo, de hecho, aumentó un 13% la creación de las escuelas primarias públicas en todo el territorio a excepción de Valderredible, Las Rozas y Cabuérniga, perdiendo unidades educativas. En Valderredible de 51 escuelas existentes en 1936 se pasa a 13 en 1975, solamente se crean 4 nuevas y se suprimen 42 (Llano, 2021).

Con la Ley General de Educación de 1970 (EGB) los niños son trasladados a estudiar a Polientes y a Aguilar de Campoo (no tanto por pertenecía administrativa si no por cercanía geográfica), aunque la reubicación no fue inmediato ya que la escuela de Castrillo de Valdelomar estuvo abierta hasta el curso 1972-73, siendo su maestra los últimos años Rosalina Revilla García. La cual comienza a trabajar en Salcedillo sobre el año 1964, pasando por San Cristóbal del Monte, Castrillo de Valdelomar y finaliza su etapa docente en Polientes.

Imagen 4. Escuela española - Año XXVI, núm. 1445, 17 de junio de 1964



Fuente: <https://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/escuela-espanola-516>

OTRA VIDA: DE ESCUELA A CENTRO DE INTERPRETACIÓN

La musealización de la Antigua Escuela de Castrillo de Valdellomar representa un esfuerzo notable por preservar la historia y la identidad de una comunidad, manifestando el profundo deseo de sus habitantes por conservar un elemento tan fundamental en su pasado. Más allá de la simple nostalgia, esta iniciativa busca resaltar la importancia de la educación rural, un pilar esencial que ha dejado una huella significativa en el desarrollo del territorio.

El proyecto no solo busca rescatar la estructura física original de la escuela, sino que también aspira a «dignificar» la educación rural, reconociendo la labor de aquellos maestros vocacionales que desempeñaron un papel crucial en la formación y el progreso de la comunidad. Estos educadores, a menudo pasados por alto en la historia contemporánea, se convierten en protagonistas destacados en este esfuerzo por rememorar y apreciar las raíces educativas locales.

Dentro del centro, se recrea un ambiente a la antigua aula que transporta a los visitantes a un tiempo pasado, mostrando cómo era la vida en las escuelas hace más de medio siglo. La ausencia de dispositivos tecnológicos modernos, como ordenadores portátiles o pizarras digitales, resalta la sencillez y la autenticidad de aquellos días. En su lugar, los mapas y bancos de madera, las estufas de hierro, los mapas físicos en blanco y negro, así como las enciclopedias y libros de costura, ocupan un lugar central en la escenificación.

La colección de objetos expuestos no es simplemente el resultado de una búsqueda externa, sino que muchos de ellos han sido aportados por los propios habitantes de Castrillo, lo que añade un valor sentimental y comunitario a la exhibición. Además, la colaboración con el centro etnográfico «Los Trabajos y los Días» en San Andrés de Valdelomar ha enriquecido la colección, proporcionando una visión más completa y contextualizada de la vida en las antiguas escuelas rurales.

En última instancia, la musealización de la Antigua Escuela de Castrillo de Valdelomar no solo se erige como un homenaje al pasado, sino que también se convierte en un medio para transmitir a las generaciones presentes y futuras la importancia de la educación en el desarrollo de la comunidad. Este espacio no solo conserva objetos y estructuras, sino que también guarda la esencia de una época, proporcionando a los visitantes una experiencia inmersiva que ilustra la evolución de la educación y la vida en el ámbito rural.

Datos de interés:

Dirección: Castrillo de Valdelomar, Valderredible

Correo electrónico de contacto para cita previa: cultura@valderridible.es

Imagen 5. Estufa del aula



Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

Imagen 6. Mesa del maestro



Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

Imagen 7. Catecismo y pizarrín en un pupitre



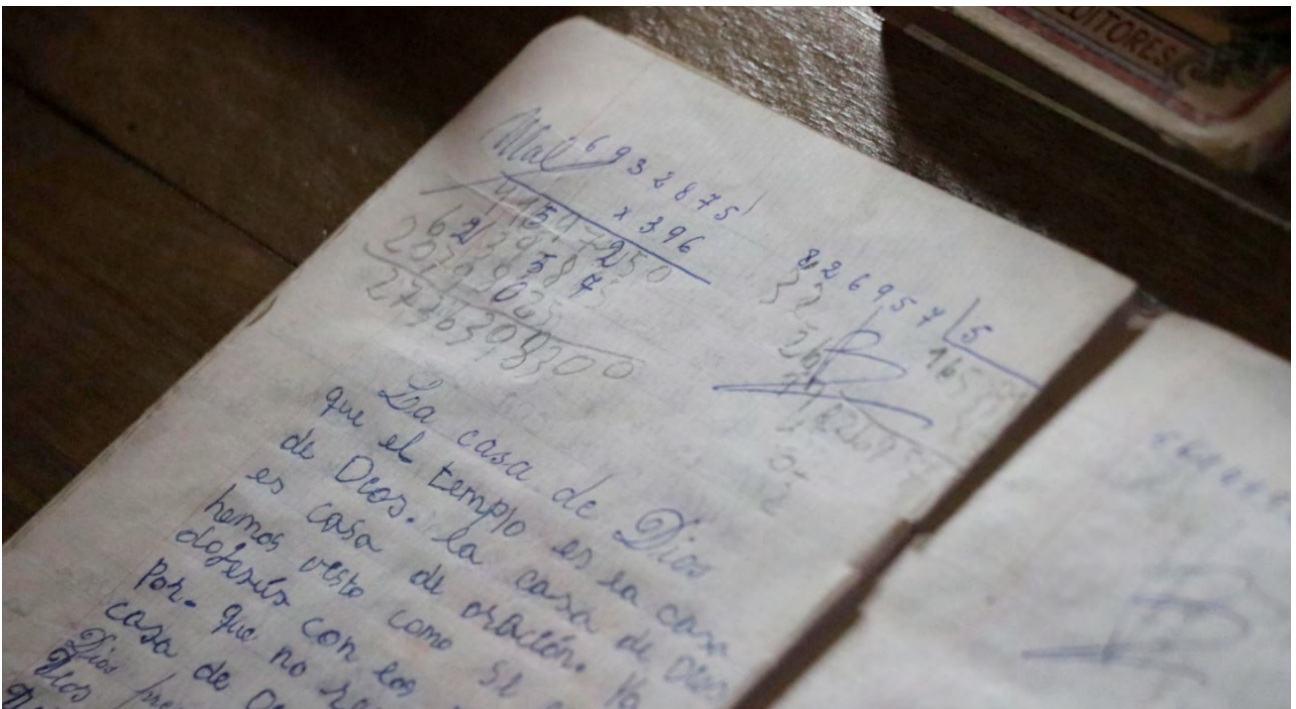
Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

Imagen 8. Cuadernos y material escolar



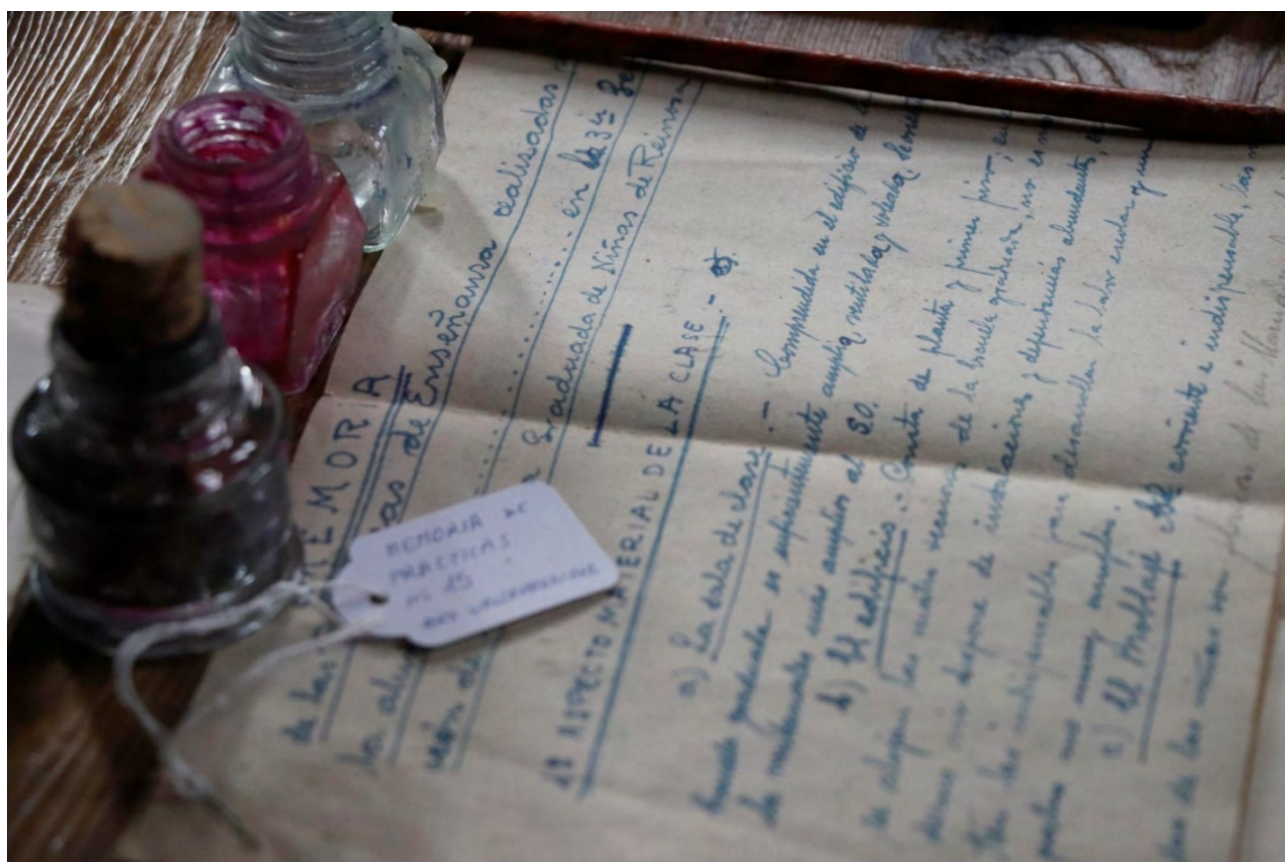
Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

Imagen 9. Cuaderno escolar



Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

Imagen 10. Memoria del maestro



Fotografía: Rosa Pérez Quevedo.

BIBLIOGRAFÍA

- Llano Díaz, Ángel . (2021). El acceso a la educación básica en Cantabria durante el franquismo, 1937-1975. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (25), 33-88. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.77.96.004>
- Rodríguez Fernández, Agustín (2003). El Arado, la hoz y el molino (Valderredible en la Edad Moderna). *Altamira. Revista del Centro de Estudios Montañeses* (63), 73-226.



Reseñas bibliográficas

**PIZZIGONI, FRANCESCA (2022).
TRACE DI PATRIMONIO. FONTI PER LO STUDIO DELLA
MATERIALITÀ SCOLASTICA NELL'ITALIA DEL SECONDO OTTOCENTO.
LECCE, PENZA MULTIMEDIA EDITORE S.R.L.**

*Pizzigoni, Francesca (2022).
Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica
nell'Italia del secondo Ottocento.
Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.*

Paulí Dávila Balsera*

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
<https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Palabras clave

Fuentes
Italia
Patrimonio Histórico-Educativo

RESUMEN: Recensión sobre el libro. Pizzigoni, Francesca (2022). *Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità Scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

Keywords

Sources
Italy
Historical-Educational Heritage

ABSTRACT: Book review: Pizzigoni, Francesca (2022). *Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità Scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Paulí Dávila Balsera. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – pauli.davila@ehu.eus – <https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Cómo citar / How to cite: Dávila Balsera, Paulí (2024). «Pizzigoni, Francesca (2022). *Trace di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità Scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*. Lecce, Pensa MultiMedia Editore s.r.l.», *Cabás*, 31, 302-306. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26014>).

Recibido: 30 enero, 2024; aceptado: 06 febrero, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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



El libro que acaba de publicar Francesca Pizzigoni tiene muchas aportaciones positivas. La primera de ellas es su oportunidad, ya que plantea un tema que cada vez nos concierne más como historiadores e historiadoras de la educación: nos referimos a la búsqueda de fuentes que nos posibiliten nuevas miradas y nuevas lecturas sobre el pasado histórico-educativo. No es tarea fácil, pero sí necesaria para poder matizar, explicar, comprender, contextualizar, limitar o ampliar el estudio de los fenómenos educativos y las representaciones de la realidad histórico-educativa. Los historiadores de la educación muchas veces no nos quedamos contentos con el discurso hegemónico de un determinado fenómeno educativo, aunque sea compartido por el resto de los colegas. Siempre hay alguna brecha, algún trazo que no es suficientemente esclarecedor, o que plantea dudas. Por otra parte, tenemos que buscar las herramientas que nos expliquen no solamente el pasado, con el objetivo de gestionar nuestra memoria, sino que nos permitan conocer y comprender el presente. De ahí que la obra de Francesca tenga un interés actual, pues significa otra forma de conocer la realidad histórico-educativa.

Una idea fuerza de la obra de Francesca Pizzigoni es la premisa sobre la que se basa toda la arquitectura de su trabajo: es decir, hablar de una vida escolar no vivida en el aula. En este sentido, nos parece una propuesta que rompe de alguna manera con el discurso hegemónico de la «cultura escolar» en sentido estricto y, por supuesto, aparca otro tópico de los estudios sobre la escuela, la famosa «caja negra» o «black box». A estas alturas ya conocemos lo que ocurre en el interior de la escuela, de las aulas, de sus relaciones con los objetos materiales, pero también con las relaciones de poder que se desarrollan en su interior. La propuesta sobre el estudio de la escuela como una caja negra ya es antigua, pero, así como antes se hablaba de los *inputs* y *outputs*, sin conocer muy bien qué es lo que ocurría en el interior de esa caja, ahora ya lo sabemos y, además, se han aportado fuentes para poder estudiarla. En este sentido, focalizar el estudio del proceso de escolarización a través de la cultura escolar ha abierto un campo de interés con la historia material de la escuela y su patrimonio educativo. La cultura escolar, como objeto histórico, nos remite, por lo tanto, a las normas internas que rigen la escuela, a la profesionalización del magisterio, al currículo o a las prácticas escolares. De ahí que la historia material de la escuela y las investigaciones sobre patrimonio histórico-educativo sean, en la actualidad, un campo emergente en

la historia de la escolarización. Este libro se sitúa en este tablero, pero desde el exterior, desde fuera del régimen que rige la escuela. Por lo tanto, nada más que por este planteamiento, ya merece la pena adentrarse en la obra que estamos comentando.

Está claro que el objetivo del libro se cumple sobradamente: es decir, abrir nuevas líneas de investigación aportando otras fuentes escasamente analizadas. En este sentido, Francesca, como se está haciendo en los últimos estudios sobre patrimonio trata de dar voz a los objetos didácticos e históricos, de interrogarlos y buscar sus huellas, planteando el doble sentido que, desde el punto de vista histórico, tiene esta perspectiva de estudios: bien partir del propio objeto o del documento o bien desde otra fuente que nos permita el acceso al mismo. Así pues, Francesca parte de las cuatro vertientes temáticas tratadas: 1. el museo pedagógico; 2. la manualística y los museos, 3. las exposiciones nacionales y su vertiente internacional y 4. los catálogos comerciales que forman, sin duda, parte de la historia material de la escuela y su cultura escolar, pero también nos abre camino para entenderlos desde fuera de la propia escuela.

En este sentido, y teniendo en cuenta estas temáticas, puede hablarse de una circularidad entre diversos elementos si interrelacionamos estos objetos con la práctica escolar y si, además, los contextualizamos en sus propios procesos históricos y educativos.

No obstante, parece interesante subrayar que estas cuatro vertientes temáticas tienen, por sí mismas, sus propias líneas de dependencia historiográficas, sea con la historia de la edición, con la historia del mercado escolar, o con la evolución industrial de los países, entre otras, pues el orden explicativo de estas fuentes y los propios agentes fundadores parecen estar al margen de la escuela, pero, sin embargo, no tienen sentido sobre todo si los relacionamos con el proceso de escolarización. De ahí podemos plantear preguntas interesantes para ver los flujos e influencias que actúan en estas interrelaciones. Por ejemplo, ¿Es el mercado educativo el que implanta innovaciones pedagógicas en la escuela?, ¿Hasta qué punto la relación entre escuela e industria explicaría las innovaciones que se van introduciendo en el mundo escolar? De cualquier manera, el problema histórico no es tanto la interdependencia que existe entre estos mundos, sino de qué manera se explica el proceso de transición, por ejemplo, de los museos escolares al mercado de material escolar. ¿Es suficiente hablar del proceso de masificación escolar a través de los procesos de escolarización de los medios de comunicación? ¿Hay un abandono de las labores pedagógicas en las que el museo escolar, *strictu sensu*, era dinámico y fomentaba la curiosidad del alumnado a través de la pedagogía intuitiva, siendo sustituido por el mercado de material pedagógico? Por lo tanto, si bien es cierto que se trata de contextos diferentes, con la presencia o no del mercado de objetos didácticos, esta realidad nos remite a formas de enseñanza-aprendizaje mucho más complejas.

Con respecto a las cuatro temáticas abordadas por la autora en el libro hay que resaltar el rigor y la actualización bibliográfica que se ponen en evidencia en cada una de ellas. Por lo tanto, no podemos añadir nada que no sea la aportación que ha supuesto acercarnos a conocer estas temáticas. Así, nos vamos a referir a ellas más desde la perspectiva española que siguiendo estrictamente el propio texto. En este sentido, queremos apuntalar el proyecto de proseguir una investigación sobre estas temáticas, así pues, con respecto a las exposiciones pedagógicas, en el caso español existen varios trabajos, como la propia autora recoge en el libro, pero lo interesante es señalar cómo los congresos pedagógicos se interesan por la creación de los museos escolares, como ocurre con el más famoso, el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, donde estuvieron presentes las grandes figuras de la pedagogía innovadora de aquel momento (Cossío, Costa, Giner de los Ríos, etc.), relacionados con la Institución Libre de Enseñanza, que planteaban en un congreso en el que entre los ejes temáticos figuraban cuestiones aparentemente más trascendentales, como la formación del magisterio y la administración educativa. De las seis secciones en las que se dividió el congreso, una de ellas estaba relacionada con la enseñanza intuitiva relacionada con los museos escolares. En este marco, Joaquín Costa plantea una cuestión clave cuando afirma

taxativamente que «los museos no se compran, se forman», poniendo, así, en evidencia lo que significaba la introducción de material didáctico que no fuese el obtenido por el propio alumnado y el profesorado con relación al aprendizaje intuitivo. Por lo tanto, la introducción de objetos fabricados se entendía como una intromisión externa en el mundo escolar. Finalmente, y tras un periodo de convivencia, será el mercado escolar el que se imponga en los quehaceres de la práctica escolar. Ahí tenemos un interesante tema de investigación, si los relacionamos con otros dos conceptos potentes: como el de los medios de educación de masas de Juri Meda o el de dispositivo didáctico de Marta Brunelli.

Así pues, ya vemos que existe material en el caso español, en el cual, a través de los Congresos Nacionales Pedagógicos, se puede tener acceso a una información relevante sobre la creación de museos escolares, pero relacionándolos con el método intuitivo de enseñanza, tan de moda en diferentes países europeos desde mediados del siglo XIX. Son innumerables los congresos pedagógicos que se celebraron en España, en los cuales, en algunos casos, se llegó a instalar exposiciones pedagógicas. No obstante, es un trabajo arduo pues, en muchas ocasiones, la información sobre los mismos se localiza en la prensa profesional o en la prensa diaria de los lugares donde tenían lugar los congresos. La esperanza de poder conseguir un inventario de estas actividades congresuales es loable, aunque está llena de dificultades.

Asimismo, con respecto a la manualística relativa a los museos escolares, hemos podido encontrar algunos textos del último tercio del siglo XIX, que resisten la comparación con el caso italiano que la autora nos muestra en el texto. Se trata de textos creados por pedagogos españoles, pero, desde luego, es necesario insistir en la búsqueda de este tipo de obras, para poder confirmar que se trata de mantener una temática ya conocida, antes de que los museos escolares alcanzaran su apogeo. Hay que señalar que, en muchos casos, dentro del ámbito escolar, muchos docentes preferían las excursiones escolares para justificar el método intuitivo y los nuevos museos. Todo ello en un ámbito de innovación pedagógica, pues la realidad educativa en España en esa época, como ponen de manifiesto multitud de trabajos publicados, era de total abandono y de precariedad material. Por lo tanto, nos estamos refiriendo a unas situaciones escolares, en cierto sentido, «privilegiadas», que desarrollaban proyectos de innovación pedagógica en un periodo de reformas escolares.

Finalmente, con respecto a los catálogos de la industria escolar, ya resulta un ámbito suficientemente conocido y sobre el cual se está trabajando con visiones múltiples y complementarias. No obstante, también quisiéramos resaltar la importancia de las memorias escolares y, desde luego, la localización de estas memorias, pues entran en la misma línea de dependencia que tienen los catálogos de la industria escolar: es decir, propuestas de marketing corporativo que permiten «vender» las escuelas privadas religiosas en un contexto de secularización escolar, de difícil arraigo en el caso español. Para ello la presencia de objetos didácticos, gabinetes de física y química, laboratorios de historia natural, etc. eran un buen reclamo publicitario para lograr una clientela de cierto prestigio. Así pues, a partir de los catálogos, se nos permite leer de otra manera las memorias escolares, constatando los mecanismos publicitarios y el marketing a partir de fotografías, de propuestas pedagógicas, y el uso de un lenguaje compatible con las leyes del mercado etc. que formaron parte del mundo educativo desde el último tercio del siglo XIX.

Por otra parte, otra reflexión que nos ha suscitado el trabajo de Francesca es la relativa a la importancia que comienza a adquirir lo visual y lo táctil en la pedagogía. Si Horacio nos dejó en su momento, aquel lema de «Instruir deleitando», ahora tendríamos que cambiarlo y decir «aprender deleitando a partir de la vista y del tacto». No de otra manera podemos entender los objetos didácticos que comienzan a fabricarse con el objetivo de poder ser «vistos y tocados». La importancia que adquieren las láminas de pared, las representaciones visuales y los objetos didácticos son el mayor reclamo para retener la atención y fomentar el aprendizaje del alumnado. No podemos olvidar que la casa Deyrolle, en sus catálogos, presenta las láminas escolares como el elemento componente básico del Museo escolar.

Si hiciésemos una línea del tiempo desde esta situación histórica (siglo XIX) hasta el uso actual de los medios de comunicación en el contexto escolar diríamos que no existe más que un pequeño gran paso. Por lo tanto, no sería mala idea que nos planteáramos la posibilidad de una denominada «historia visual de la educación», donde, desde Comenio hasta el último vídeo de Youtube o documental de National Geographic o del canal Historia, encontraríamos una forma atractiva de exponer los ejes fundamentales de una manera de entender la historia de la educación ¿Por qué no plantear una historia donde las imágenes hablen por sí mismas?

En resumen, la aportación de Francesca Pizzigoni es muy pertinente para el desarrollo de trabajos en el ámbito del patrimonio histórico-educativo y presenta una visión de lo que ocurrió en Italia en la segunda mitad del siglo XIX que tiene sus paralelismos con lo vivido en España en la misma época.

EL MAESTRO QUE PROMETIÓ EL MAR: UNA HISTORIA DE VIDA Y UN FILM CONMOVEDORES

The schoolteacher who promised the sea:
A life story and a moving film

Antón Costa Rico*

Universidade de Santiago de Compostela
<https://orcid.org/0000-0001-5260-7435>

Palabras clave

Antoni Benaiges
Escuela de la II República
Pedagogía Freinet
Expresión infantil
Asesinato
Film

RESUMEN: Un comentario en relación con la vida de Antoni Benaiges, maestro durante los cursos de 1934 a 1936 en la localidad de Bañuelos de Bureba, en la provincia española de Burgos. Llevó a cabo una práctica educativa emancipadora, de alto contenido cívico y despertando en los niños la pasión por aprender y por expresar su palabra. El golpe de estado franquista de julio de 1936 sembró un reguero de muerte entre demócratas ocasionado, también, su muerte y silenciando su vida, redescubierta en el presente a través de una minuciosa observación microhistórica, dando lugar a varias publicaciones y a un hermoso film.

Keywords

Antoni Benaiges
School of the Second Republic
Freinet Pedagogy
Child expression
Murder
Film

ABSTRACT: A comment on the life of Antoni Benaiges, schoolteacher during the courses from 1934 to 1936 in the town of Bañuelos de Bureba, in the Spanish province of Burgos. He carried out an emancipatory educational practice, of high civic content and awakening in children the passion to learn and to express their word. The Franco dictatorial coup of July 1936 sowed a trail of death among democrats caused, also, his death and silencing his life, rediscovered in the present through a meticulous microhistorical observation, giving rise to several publications and a moving film.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Antón Costa Rico. Universidade de Santiago de Compostela – anton.costa@usc.es – <https://orcid.org/0000-0001-5260-7435>

Cómo citar / How to cite: Costa Rico, Antón (2024). «El maestro que prometió el mar: una historia de vida y un film conmovedores», *Cabás*, 31, 307-311. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26176>).

Recibido: 26 marzo, 2024; aceptado: 03 abril, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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



Los pasados años veinte-treinta del siglo xx en España, como en otras latitudes occidentales, fueron momentos de un singular latido social; tiempos de diversa conflictividad como siempre acontece, pero también tiempos de difusa esperanza y de utopía sobre cambios y transformaciones sociales imaginados hacia un mundo mejor, con horizontes de armonía hermanada.

Este posible dibujo acoge en su interior numerosas historias: las de grupos y colectivos (culturales, políticos, de sociabilidad...) que nacían para abrir esos horizontes sospechados, y las de tantas historias de vida que llevaban consigo, como ha escrito el poeta gallego Curros Enríquez —refiriéndose a Rosalía de Castro—, *na frente unha estrela, no bico un cantar*, ansiando un «por venir» soñado, al tiempo que necesariamente desconocido en su textura.

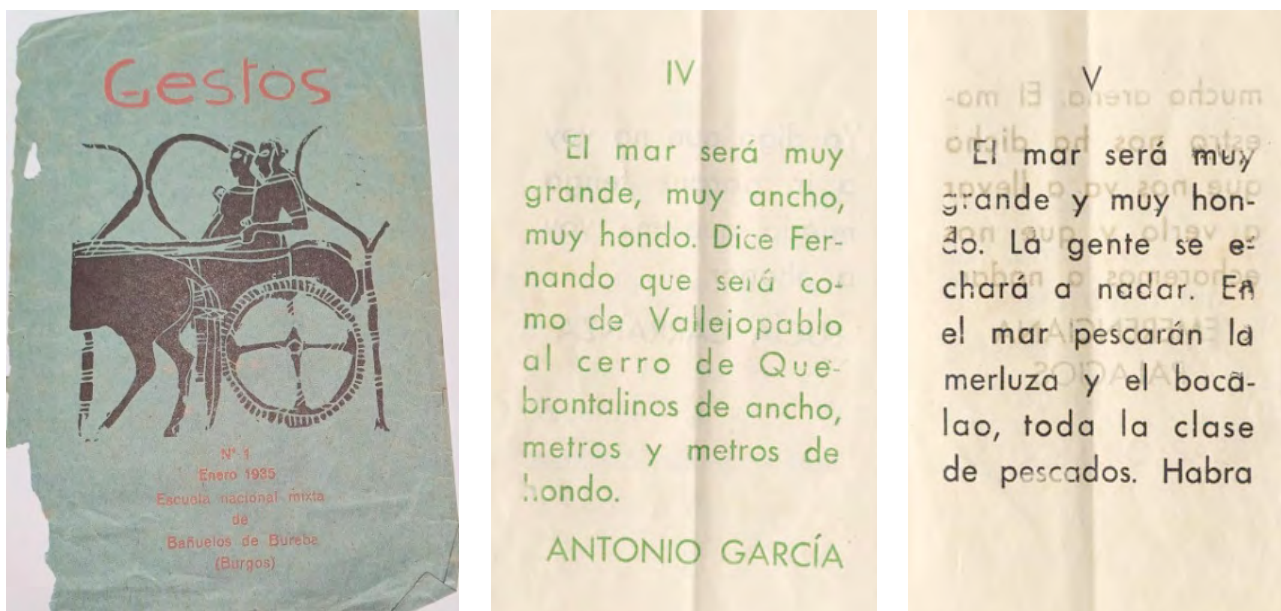
Se reflejó lo anterior, como sabemos, en numerosas páginas biográficas y de sucedidos en el ámbito de la educación de la infancia y de la juventud; páginas a las que hemos ido poniendo nombres de mujer y otros masculinos. Un sinfín de monografías histórico-educativas, varios cientos de comunicaciones y de textos publicados en revistas académicas y otras de difusión social desde las Canarias hasta Fisterra, desde el Cap de Creus a Tarifa han venido dando cuenta de todo ello... y cada día conocemos un nuevo testimonio, mientras asoman ya nuevos relatos de vida referidos a un tiempo posterior, el del final de la *longa noite de pedra*, de la que habló otro poeta y escritor, también gallego, Celso Emilio Ferreiro, cuyos versos alimentaban las canciones nuevas.

Entre esos nombres, el de Antoni Benaiges, el maestro que prometió el mar. Un joven maestro catalán, *na frente unha estrela e no bico un cantar*, que colmado de ideales de nuevo horizonte social y con una básica formación pedagógica alcanzada en Cataluña, llega destinado a la escuela nacional mixta del pequeño pueblo de Bañuelos de Bureba, en la provincia de Burgos, en el inicio del curso de 1934-35. En un lugar en donde existía una alta inasistencia escolar, debido al trabajo infantil en el campo y al poco aprecio

de la escuela, dada la negativa vivencia anterior a su llegada. Aquí ejercerá como maestro que enciende una llama, hasta mediados de julio de 1936, momento del golpe de estado militar e inicio de la represión franquista, con la salvaje colaboración falangista. Benaiges será otra víctima asesinada en un páramo con otros varios vecinos, después de haber sido torturado («me han roto los dientes, algunos dedos y varias costillas», pudo dejar escrito) y de permanecer varios días encarcelado.

Su acción escolar y cívica (miembro de la FETE) en la comunidad rompía prácticas tradicionales, que incluían los castigos infantiles, la memorización abstrusa de textos, la obediencia ciega al dictado clerical y a la «autoridad». Son otras las prácticas educativas, sorprendidas para los niños y para los adultos, ocasionando varios choques y la animadversión de los poderosos locales. Prácticas educativas que incluían una complementaria singularidad: la aplicación de la Pedagogía Freinet, con la elaboración de textos libres, la asamblea de clase, el estudio y observación atenta del medio y el uso de una pequeña imprenta escolar que el maestro aportó para la reproducción de hermosos textos dados a conocer fuera de la escuela a través de modestos periódicos con las cabeceras *Gestos*, *Recreo* y *Sueños*. Periódicos que los falangistas, mediante el miedo suscitado, localizaron repartidos en las casas familiares de los niños y que procedieron a quemar públicamente, como en la vieja Inquisición... excepto algunos pocos ejemplares que permanecieron escondidos con temor: un testimonio de patrimonio pedagógico.

Imagen 1. Portada y contenido de uno de los cuadernos elaborados en la imprenta escolar de Bañuelos de Bureba



En *A lingua das bolboretas*, don Gregorio cultivaba la esperanza de que el Gobierno de la II República enviase a la escuela un microscopio, para poder observar la vida infinitamente pequeña, como la espiritrompa de las mariposas con toda su excepcional delicadeza y, en efecto, la República cumplió dicho sueño y los niños y niñas de la escuela de don Gregorio pudieron ver la espiritrompa y sorprenderse de tantas otras formas de la vida. Antoni Benaiges, por su parte, también cultivó otro sueño, que iba camino de poder cumplirse: el de llevar a los niños y a las niñas en viaje a Santander para ver el mar, a algo más de 200 kilómetros de distancia, lo que no era en aquellos momentos una distancia menor. El mar se convirtió, por ello, en fuente de hermosos textos de los niños: el mar será muy profundo... e infelizmente el viaje no

se pudo realizar, como tampoco algunas otras transformaciones deseadas en aquellas tierras burgalesas. Hasta aquí, sintéticamente, la historia de unos hechos y de una vida.

A longa noite de pedra fue corroyendo memorias, también en este caso; por fortuna, no todas. En el marco de las numerosas iniciativas desarrolladas por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), en colaboración con otras entidades, instituciones y personas interesadas, al inicio de los pasados años diez se procedió a la exhumación de los restos humanos de la fosa común de La Pedraja (Burgos) para la posible recuperación de restos de personas fusiladas a causa de la represión política del 36. El fotógrafo y documentalista catalán Sergi Bernal, interesado en documentar aquella tragedia, había estado documentando tal exhumación y a su regreso a Barcelona, incidentalmente y hablando sobre esta fosa, escuchó por vez primera el nombre de Antoni Benaiges, el maestro de Bañuelos: un anciano exalumno del maestro suscitaba la posibilidad de que sus restos pudiesen quizás localizarse allí, pues su rastro se había perdido.

Lo que sigue a continuación lo conocemos a través del testimonio de Sergi Bernal: una constante e insistente búsqueda de datos, referencias, apuntes, con conversaciones, escucha... y tantos otros detalles de documentación y de historia oral, con todo lo cual fue posible armar varias publicaciones y un reciente film, y no será necesario extenderse aquí sobre todo ello. Recuerdo perfectamente que en el mes de julio de 2012 Sergi Bernal junto con la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica ya daban cuenta en una de las salas de exposición de la ciudad de León de los trabajos realizados en La Pedraja y nos informaba sobre el maestro Benaiges en el marco de encuentro internacional de Pedagogía Freinet (RIDEF) que en aquellos momentos organizó el MCEP (Movimiento Cooperativo de Escuela Popular) en la ciudad, bajo la presidencia de la profesora del Bierzo Pilar Fontevedra, en el que pude participar algunos días. Ya en aquellos momentos se dio cuenta editorialmente mediante la monografía de Escribano, F., Solé, Q., Ferrández, F., Bernal, S. (2012). (*Desenterrant el silenci*) Antoni Benaiges. *El mestre que va prometre el mar*. Barcelona: Blume (con edición en castellano). A continuación, se ha creado en Bañuelos una Asociación Antonio Benaiges con un espacio homenaje en la escuela donde ejerció (Pérez y González, 2019) y desde hace años el MCEP sostiene una simbólica bolsa de investigación Antoni Benaiges, compartida por la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna).

Seguirán diversas monografías (algunas con excepcional tratamiento de edición), un documental, una novela gráfica, un film y otros tratamientos informativos con ocasión del visionado de un film conmovedor: Bougleux y Bernal, 2014; Bernal y Martínez, 2022; Escribano, Solé, Ferrández y Bernal, 2023; Gertrudix y Bernal, 2023; Abril, 2024.

EL FILM

Con la dirección de Patricia Font, guion de Albert Val sobre el texto *Desenterrant el silenci* y actuación central de Enric Auger (en el papel de Benaiges), junto a otras actrices y actores, se estrenó en las carteleras, en noviembre de 2023, *El maestro que prometió el mar*, con duración de 110 minutos. Existe una amplia coincidencia al valorar muy positivamente el tratamiento cinematográfico del escenario histórico y de varios de los personajes claves, de lo que termina siendo un drama luego de días de felicidad.

Parece existir un buen tratamiento histórico y visual de la concreta escenografía escolar al haberse conservado, además, sin alteraciones el anciano edificio de la escuela con sus salas interiores. El guion se concentra en la centralidad de lo que se pretende narrar y «trasladar», lo que incluye un fuerte latido de emociones ante una vida rota con total injusticia. Enric Auger en su expresivo papel de Antoni Benaiges dialoga y adopta gestos, tonos y miradas que hablan de humanidad y de pasión educadora, como se ha

escrito desde la crítica, que compartimos: «Un personaje lleno de matices que enamora por su bondad», escribió también Gabriel Abril en las páginas del reportaje publicado por los *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*.

Quizás posea algunas no deseables simplificaciones en virtud del tratamiento central y recuerda, como no, en diversos detalles y escenas a *La lengua de las mariposas/A lingua das bolboretas*, pero esto dicho sin ninguna pega, el film es ya por derecho propio una parte muy valiosa de nuestro patrimonio histórico-educativo y un «actor» didáctico.

Indico, finalmente, que ha venido mereciendo distintos reconocimientos cinematográficos en los últimos meses, habiendo dado lugar esta historia y su difusión a reflexiones varias, a trabajos de clase y a tratamientos musicales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, G. (coord.) (2024). Antoni Benaiges: El maestro que prometió el mar, *CLIJ* (317), 42-52.
- Bernal, S., Martínez Sánchez, J. (2022). La promesa. Blume (novela gráfica).
- Bougleux, A., Bernal, S. (2014). El retratista. Blume (documental, 52 minutos).
- Escribano, F., Solé, Q., Ferrández, F., Bernal, S. (2023). El maestro que prometió el mar. Blume, 2023 (con edición en catalán).
- Gertrudix, S., Bernal, S. (2023). El mar será... Blume, 2023.
- González de la Torre, J. A. (2022). Aquel mar que nunca vimos. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (27), 221-230. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2022.58.13.014>
- González Ruiz, J. (2014). En el año del burro: Platero, Freinet y un silencio desenterrado. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (11), 104-119. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2014.23.14.001>
- Pérez Simón, E., & González Molero, J. (2019). Asociación Escuela Benaiges de Bañuelos de Bureba (Burgos). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo* (21), 132-151. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.98.73.019>