



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias  
Sociales

ISSN: 1316-9505

gitdcs@hotmail.com

Universidad de los Andes  
Venezuela

Gómez Alcorta, Alfredo; Ayala Villegas, Estela  
Saber escolar y didáctica museográfica: Algunas reflexiones  
Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 11, enero-diciembre, 2006, pp. 193-232  
Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201110>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Saber escolar y didáctica museográfica: Algunas reflexiones

Gómez Alcorta, Alfredo\*  
Ayala Villegas, Estela\*\*

### Resumen

Aunque los museos asumen un rol fundamental como parte de la industria cultural nacional al promover la conservación y la investigación del patrimonio en sus más variadas expresiones, el rol educativo y la función pedagógica de estas instituciones sigue siendo uno de sus aspectos más descuidados. Tanto sus contenidos conceptuales, así como sus propuestas de diseño gráfico y plástico, tienden a distanciarlos de las necesidades educativas y pedagógicas de la educación formal de Enseñanza Básica como de Educación Media. Existe una desconexión crónica entre los contenidos y perspectivas de los museos con las propuestas programáticas del Ministerio de Educación.

**Palabras clave:** museografía, didáctica, educación, habilidades cognitivas, patrimonio cultural, identidad cultural.

### Abstract

Although museums play a fundamental role in the national culture industry through their promotion of the conservation of and research into the national heritage in its varied expressions, the educational role and pedagogical function of these institutions continues to be one of its most neglected aspects. At first sight, both their conceptual guides and exhibits of graphic design and plastic arts tend to distance them from the educational and

---

\* Licenciado en Historia, Universidad de Chile. Editor del Departamento de Investigaciones Pedagógicas Editorial Santillana S.A. E-mail: alfredo@sanillana.cl.

\*\* Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Historia. Centros de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile. E-mail: eayala@uchile.cl.

pedagogical needs of both formal primary and secondary school education. In fact, there is a chronic disconnection between the exhibits and perspectives of museums and the educational programmes of the Ministry of Education. **Key words:** museography, didactic, education, cognitive abilities, cultural heritage, cultural identity.

### **Résumé.**

Si bien qu'on sait que des musées jouent un rôle fondamental comme une partie de l'industrie culturelle nationale car ils servent à promouvoir de conservation et de recherche du patrimoine de ses plus diverses expressions, le rôle éducatif et la fonction pédagogique de ces institutions dévient un aspect très affecté par la négligence. Ainsi, leurs contenus conceptuels et ses propos de désigne graphique et pastique semblent les éloigner par rapport aux environnements éducatifs: l'Éducation Basique ou les lycées. Il y a une sorte de débrayage chronique entre les contenus et les perspectives des musées et les propos programatiques du Ministère d'Éducation.

**Mots clés:** Muséeographie, didactique, éducation, habilité cognoscitives, patrimoine culturel, identité culturelle.

## **1. Introducción**

La relación entre *escuela* y *museo*, aunque ya ha sido objeto de profundos y conocidos exámenes en el extranjero (Cuenca y Estepa, 1999; Cuenca, 2003; Fernández, 1998; Hernández, 1998), se trata de un tema que en Chile aún no ha logrado posicionarse en la mesa de discusión, cuestión que impone necesariamente una serie de retos en el ámbito de la reflexión pedagógica. Indudablemente, ello trae a colación otras consideraciones tan o más importantes como el campo de acción de la didáctica, las prácticas docentes, los requerimientos de nuestros estudiantes, la valoración del legado patrimonial, los múltiples roles de las instituciones museísticas, el impacto de la reforma curricular en la educación formal e informal, etc. Bajo este

marco, presentamos a continuación un trabajo que tiene un carácter más bien introductorio a una problemática que merece un estudio cuidadoso y la generación de proyectos de acción viables y coherentes con el contexto en el que estamos inmersos.

## 2. La arremetida de la didáctica

Entendemos que la *didáctica* es un saber complejo, que se emplaza justo en el sitio en donde convergen fenómenos de diversa índole (disciplinarios, metodológicos, psicológicos, pedagógicos, institucionales, etc.)<sup>1</sup> su propia naturaleza constitutiva trae consigo aparejada una tensión permanente con aquellos nichos en donde ella ha reclamado participación o, por lo menos, opinión. El objeto de estudio e intereses variados de la didáctica de nuestra especialidad *Historia y Ciencias Sociales* así lo evidencia, pese a la actual impronta dialogante entre las ciencias y la necesidad de recrear vínculos interdisciplinarios<sup>2</sup> que al menos teóricamente se plantea en las aulas universitarias y que también ha promovido el Mineduc a través de la formulación de los planes y programas.

En una de las primeras publicaciones monográficas sobre los museos en la didáctica<sup>3</sup> a la que pudimos acceder, se planteó —por ejemplo— que la *didáctica de la historia y ciencias sociales* podía asumir un papel beligerante, capaz de intervenir y proyectarse a otras áreas como los espacios de presentación patrimonial. Si nos remitimos exclusivamente a los museos y al caso chileno, el conflicto que debía generar tal propuesta no se tradujo en sangre, sudor y lágrimas, sino en una silenciosa e improductiva pasividad que le ha tomado años en despertar de su letargo. La didáctica quedó, en principio,

enclaustrada en el ámbito de la educación formal, subvalorada en el aporte real que podía brindar en el espacio museal. Solo recientemente los equipos profesionales pertenecientes a los museos han incorporado a didactas de la especialidad, fenómeno que está facilitando el camino hacia la transformación radical del papel de estas instituciones en la educación. Cabe advertir que ello, sin embargo, no ha avanzado realmente hacia la configuración de una didáctica propiamente museográfica, con todos los requerimientos que ella impone. A lo más, los museos han iniciado algunos cambios en la presentación de sus muestras, pero la actualización de sus temáticas ha sido parcial y las estrategias metodológicas para los procesos de enseñanza aprendizaje que en estos sitios pudieran potenciarse son ambiguas y poco claras.

Si se nos permite la analogía, en Chile el museo —en términos generales— cumple la función de nuestro viejo ropero. Se guardan las ropas, los objetos y las fotos antiguas a riesgo de que se apolillen; son fundamentales como bodegas de nuestros recuerdos, pero hay que tener valor para ordenarlos y limpiarlos, aun cuando en sus oscuros fondos guardemos extrañas joyas de gran valor familiar. Por lo tanto, el museo chileno es un contenedor patrimonial que no asume —con la frecuencia que debiera— una labor de evaluación constante de su rol sociocultural, olvidando que tiene tareas pendientes en el ramo de educación.

Ahora bien, este panorama algo sombrío, pero que se puede iluminar con el trabajo de todos, no puede ni debe generalizarse a todos los museos. Algunos de estos —especialmente científicos— han apostado por la incorporación de nuevas tecnologías de la información y por la interactividad con sus usuarios, recogiendo el

guante lanzado por la Reforma al complementar la labor educativa de los colegios, potenciar aprendizajes significativos y habilidades complejas. Desde este punto de vista, el entorno de los museos más vanguardistas favorece la exploración y el conocimiento informal. Distinto es el caso de los museos de carácter antropológico, folclórico e histórico, que son los casos que nos interesan en mayor profundidad. Estas instituciones museísticas, frente a la realidad dinámica y al atractivo que ejercen museos como Artequín o el MIM, estarían experimentando una verdadera crisis de identidad que ha generado híbridos entre el baúl de la abuela, la casa de cristal y el computador doméstico, que poco apoyan (si no se saben utilizar), entrapando el trabajo docente y el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Los espacios museísticos más tradicionalistas demandan la formación y perfeccionamiento de los profesores de asignatura y de los guías asignados para la ocasión, como *mediadores apropiados* entre la información de la muestra, las tareas asignadas y los estudiantes-visitantes. Como bien nos lo indica Louis Not, el conocimiento no siempre es posible aprehenderlo directamente por los sujetos, ni estos últimos podrán efectuar cada hallazgo o rehacer cada invento de la humanidad (que es lo que pretende el aprendizaje por descubrimiento), sino que a veces se requiere de un nexo que permita la bajada del saber académico al saber pedagógico (*transposición didáctica*), facilitando la aproximación de los chicos(as) a este inmenso orbe de la cultura<sup>4</sup>.

Valga recordar que el Consejo Internacional de Museos (ICOM), organización no gubernamental dependiente de la Unesco, en sus estatutos definió el concepto de museo como "... una institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad

y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva e investiga, comunica y exhibe, con fines de estudio, de educación [el subrayado es nuestro] y deleite, evidencias materiales de la humanidad y su entorno.”<sup>5</sup> Esta acepción se encargará de hacer presente que si bien el museo tiene otras importantes funciones, no puede descuidar el aspecto educacional, pues forma parte de su misión fundamental.

Por lo general en el interior de los museos no se percibe una gran inquietud por conocer los nuevos desafíos que se presentan a este quehacer desde otras áreas del conocimiento, y fundamentalmente desde las disciplinas que se promueven en ellos, y por cierto, desde la educación y la labor pedagógica, así como desde el público mediante la ampliación y redefinición de sus demandas culturales. En su interior se entiende que su quehacer se realiza de modo autónomo a las urgencias y necesidades de otras áreas, aparentemente desvinculado de otros organismos del Estado. De hecho, los museos ocupan recursos profesionales formados en el área de educación, orientados según sus propios planteamientos y programas institucionales; en el mejor de los casos, poseen departamentos educativos que coordinan el trabajo de profesores guías y de voluntariado cultural según su propias definiciones de “tareas institucionales”. Sin embargo, su trabajo tiende a vincular al museo con la comunidad, definiendo su rol como meros presentadores; replicadores de un discurso histórico-cultural que los museos han hecho propio, pero que responde muy poco a los nuevos parámetros que impone el movimiento y las exigencias de la sociedad civil.

### 3. ¿Cuál es el lugar de los museos en las escuelas?

No siempre las percepciones que se tengan sobre determinadas realidades son un correlato de lo que verdaderamente está aconteciendo. Las visitas a los museos son quizás, uno de los ejemplos más recurrentes a la hora de nombrar las actividades en terreno más comunes o típicas, especialmente en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Sin embargo, un primer diagnóstico del fenómeno “a la luz de 5 años de observaciones de prácticas pedagógicas y de los registros que los propios practicantes elevaron respecto de los cursos que fueron a intervenir—<sup>6</sup> las visitas a museos aparecen bajo otra mirada.

En términos generales y coincidiendo con las recomendaciones que aparecen en el marco programático del área de Historia y Ciencias Sociales, la planificación de actividades museísticas se vincula casi exclusivamente a unos pocos cursos de básica y media, a saber: NB3 (5°), NB4 (6°) y EM2 (2° Medio), niveles en los cuales se abordan temáticas propias de la historia nacional, mientras que los restantes 8 cursos ni siquiera lo contemplan como una estrategia alternativa.

Dentro del diseño curricular, la inclusión de los museos en las acciones de aula está mayormente orientada a:

- Motivar a los alumnos y alumnas para enfrentar el tratamiento de unidades específicas como el poblamiento de América, los pueblos precolombinos, la vida durante el período colonial y el proceso de emancipación, tópicos que aparecen preferentes.

- O bien, como actividad de clausura de una de estas unidades, como a manera de síntesis informativa y/o complemento de los contenidos de lo visto en clases.



En gran parte de los casos tipificados, los docentes configuraron las actividades como una especie de evento con características distractivas y/o sociales, pseudoplanificadas. Esto es, decididas con pocos días de antelación y sin obedecer a criterios didácticos. Tal fenómeno se pudo constatar en el desempeño de los profesores guías, quienes tendrían posteriormente en sus manos la importante labor de brindar sus cursos a los jóvenes practicantes de la carrera de pedagogía. En el caso de los practicantes, debido a la etapa de formación profesional que estuvieron experimentando, el diseño resultó coherentemente planificado y pensado tras el diagnóstico previo y la reflexión en la acción. Sin embargo, no lograron abandonar el marco sugerido por el ministerio (no nos referimos a desecharlo, sino a modificarlo en razón de sus propios requerimientos de programación y a las características de la institución escolar y de los alumnos(as) con todas sus particularidades como curso objeto de la práctica), como si no hubiese otro momento oportuno para ligar las actividades museísticas con otras unidades, especialmente de Historia Universal y de Chile contemporáneo. Ello nos indica que los practicantes evitan establecer relaciones entre los contenidos de su especialidad. Este fenómeno quizás obedezca a una posición o juego estratégico que permite aprovechar los exiguos horarios asignados para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y no a un desconocimiento de los vínculos de los contenidos, dada su formación previa en licenciatura en Historia.

Planificadas o pseudodiseñadas, en la mayoría de los casos (tanto de los profesores guías como de los practicantes) se descansó —a la hora de recorrer con los estudiantes las salas de los museos— en el trabajo de los guías, interviniendo en pocas ocasiones para

orientar la observación a través de la exposición, pese a que algunos docentes recalcaron la mala preparación de algunos de estos funcionarios (por su juventud, inexperiencia, falta de dominio en los contenidos).

Otra cuestión a considerar es el desfase que se produce entre las programaciones anuales de los maestros y los programas que posee el museo. Por ejemplo, las exhibiciones de carácter temporal coinciden en pocas ocasiones con lo que los maestros están viendo en un nivel dado. También los calendarios de estas instituciones no llegan a tiempo o han sido elaborados *a posteriori* de la fase de diseño curricular en los establecimientos educacionales.

¿Y qué acontece con los otros sujetos de la relación pedagógica? ¿Qué pasa con los alumnos y alumnas? ¿Cómo perciben este tipo de actividades? Dejemos ahora que sean ellos quienes contesten para qué les es útil ir de visita al museo. La respuesta más frecuente es que sirve para hacer las tareas, las cuales con frecuencia, según el viejo modelo memorístico, requieren de información dura, de datos precisos, y no exigen el trabajo de síntesis e interpretación de dicha información. No nos engañemos, nuestros muchachos y muchachas no van al museo a interpretarlo, ya que se hace sumamente difícil comprender el lenguaje que les es propio a los museos para entregar sus contenidos. Es un lenguaje de “cosas”, articulado por el significado relativo de objetos de variada naturaleza, *cosas-conceptos* o *cosas-hechos* que se entrelazan a través de textos, los que funcionan como conductores (Cuenca y Estepa, 1999). Hay un sesgo fundamental en el lenguaje museográfico. Es un lenguaje academicista y poco amistoso, que en el contexto de lo holístico y lo procesual (Torres, 1995) hace que un niño o joven que poco sabe

*Tabla N° 1. Presencia de sugerencias metodológicas vinculadas a los museos en los Planes y Programas del Mineduc*

NB3 Quinto Año, Segundo ciclo de la Enseñanza General Básica	NB4 Sexto Año, Segundo ciclo de la Enseñanza General Básica	NB5 Séptimo Año, Segundo ciclo de la Enseñanza General Básica	NB6 Octavo Año, Segundo ciclo de la Enseñanza General Básica	Historia y Ciencias Sociales Primer Año Medio (Formación General)	Historia y Ciencias Sociales Segundo Año Medio (Formación General)	Historia y Ciencias Sociales Tercer Año Medio (Formación General)	Historia y Ciencias Sociales Cuarto Año Medio (Formación General)
X	X	X	X	X	Unidad 2 Actividad generativa 4: Visitas a museos, sitios arqueológicos, se imponen de la riqueza cultural de los pueblos originarios (Pág. 28)	X	X
					Unidad 2 Actividad generativa 5: Caracterizan la vida de Chile colonial (Pág. 31) Indagamos al docente: La visita al Museo Histórico Nacional puede aprovecharse para tratar contenidos de las siguientes unidades del programa.		

*Fuente: Mineduc*

acerca de la historia nacional, salga del museo con más dudas que antes, sin el más mínimo deseo de resolverlas. Más adelante, volveremos sobre este punto.

#### **4. Aproximándonos al problema**

El divorcio entre educación y museografía, que sistemáticamente es acusado y cuya problemática se materializa en el día a día cuando nuestros estudiantes entran a las salas de exhibición y salen entendiendo muy poco, es consecuencia de la rígida institucionalidad cultural nacional más que por falta de interés de los recursos profesionales que allí se desenvuelven. En efecto, los museos están contando con más profesionales, cada vez mejor preparados para las tareas que deben enfrentar. Sin embargo, tanto los servicios culturales que se implementan como los diseños museográficos que se realizan poseen parámetros metodológicos, didácticos, plásticos, disciplinarios, etc., que no comulgan con las necesidades del sistema formal de enseñanza, esto es, ni la más mínima aproximación a una lectura, conocimiento o interpretación de las directrices de los Planes y Programas de Mineduc.

Para el museógrafo formado en la disciplina, parecería un arrebato o un principio de invasión disciplinaria la sugerencia de que los museos adopten y profundicen la propuesta programática del Mineduc, atendiendo sus aspectos conceptuales, metodológicos, procedimentales y actitudinales. Aunque así fuere, surgirían las voces respecto de la coacción de su libertad creativa y comunicadora. Pero, a fin de cuentas, las preguntas fundamentales son ¿para qué están los museos? ¿Para qué nos sirven?, ¿Son verdaderamente útiles para

nuestros estudiantes? ¿Son los museos verdaderamente apreciados por el público general? Y si la respuesta a esta última pregunta es positiva y si se basa en la valoración que reciben en el Día del Patrimonio; único día de visitas masivas a museos y edificios patrimoniales, podemos preguntarnos, ¿y qué pasa con el resto de los días del año?

Nuestra teoría: plantear al museo como un espacio de comunicación interactiva, sensible a las necesidades educativas del sistema escolar y a las demandas culturales de la sociedad, como centro de una relación dialógica determinada por las necesidades identitarias de la sociedad en su conjunto. La crisis del museo es la evidencia de la anacronía de su epistemología, que reedita una y otra vez una lente perceptual del pasado que obliga a la sociedad a remitirse a un tiempo distante, estático e inhumanizado, y sin vínculo aparente con la vida de las personas que lo visitan, es decir, una experiencia poco significativa tanto para adultos como para niños y jóvenes.

## **5. El saber escolar y los museos: puntos de encuentro y contradicciones**

La propuesta ministerial enfatiza la comprensión procesual de la historia y la valoración de la historicidad del presente a través del reconocimiento de los elementos de cambio y continuidad en la historia humana; y más aún, promueve la comprensión de la historia cultural humana y pone en relieve sus logros científicos y tecnológicos. En este panorama, en contrapartida, ¿en que están los museos de historia? Si visitamos el Museo Histórico Nacional,

nos encontramos en la expresión materializada del *Manual de Historia de Chile* al más puro estilo de Frías Valenzuela<sup>7</sup>. Las fotos de las paredes a modo de collage no tienen ni la mínima utilidad didáctica, excepto rellenar espacios que pintados de blanco se verían mejor.

Aquí se verifican dos supuestos: en términos generales los museos de historia poseen afinidades temáticas con el currículum, pero no proyectan ni en lo más mínimo una comprensión, síntesis o integración de los Objetivos Mínimos ni de los Aprendizajes Esperados de los Planes y Programa del Mineduc. Esto es más evidente frente a los temas relativos a formación y derechos ciudadanos, así como de la vida democrática y el valor de las instituciones republicanas. No existe una sola manifestación sobre el valor de la vida en democracia, ni el valor de las organizaciones de la sociedad civil. ¿Acaso esta omisión es intencionada? Pensemos bien y respondamos que lo que se aprecia es la ausencia de una lectura de los contenidos programáticos, o peor aún, una incapacidad manifiesta en traducir estos contenidos en un lenguaje museográfico.

Todo lo anterior apunta a la distancia que existe entre los saberes escolares de los contenidos formales de los museos de historia. Los museos promueven representaciones de discursos históricos que ya nadie defiende frente a la riqueza del trabajo historiográfico nacional, sin embargo, el viejo esquema decimonónico o tradicional, fuertemente esquematizador, reduccionista, evolucionista, homogeneizador, unilineal, es en lo fundamental, mucho más fácil de traducir gráficamente o museográficamente.

## **6. El museo como espacio para el desarrollo de habilidades cognitivas**

Una adecuación del marco teórico de las exhibiciones de los museos supone un encuentro con los aspectos disciplinarios o Contenidos Verticales, los Objetivos Transversales y la revisión de los Aprendizajes Esperados establecidos en los Planes y Programas del Mineduc. Este ejercicio no es menor, supone una transformación profunda de los discursos y modelos explicativos contenidos en las exhibiciones de los museos. Significa plantear la instancia de visita del museo como una experiencia formativa de mediano y largo plazo, y que su relación con el escolar, fundada en la eventualidad, se transforme en una experiencia vinculante en el colegio y el aula. Es así como una aplicación de los parámetros ministeriales reformulados y adaptados según criterios museográficos debe redundar en el reforzamiento de los Aprendizajes Esperados al existir una concordancia entre los saberes escolares con el contenido conceptual de las salas de exhibición. Esta relación de concordancia contribuiría efectivamente a transformar la visita al museo en una experiencia que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas, principalmente, a través de aplicaciones didácticas concretas que se plantean para el trabajo museográfico (Cuenca, 2003; Hernández, 2002; y otros). No olvidemos la propuesta procedimental del Mineduc, el museo también puede ser un espacio de desarrollo de metodologías de trabajo y no saberes en la explicités. Una redefinición de las muestras desde el marco teórico de la reforma curricular podría contribuir a que el museo, en efecto, se transforme en una instancia educativa de desarrollo y promoción de habilidades cognitivas. El paradigma fundamental de esta transformación es que debe entenderse al museo

como una herramienta de la educación, como rol fundamental y no supeditado a su rol de centro de investigación y de conservación y administración patrimonial. Al fin y al cabo, son infinitamente más importantes nuestros niños y jóvenes que las piezas bodegadas en el interior de los museos. La “escolarización” de los museos no debe ser visto como un proceso de menoscabo para estas instituciones, sino de conexión con las necesidades educativas de niños y jóvenes, acorde a la realidad socio económica de la mayoría de la población.

## **7. El museo como espacio en que se adoptan las herramientas procedimentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales**

¿Basta con mirar, tomar apuntes, responder cuestionarios, relatar la visita o describir la exhibición? ¿Es posible enriquecer el trabajo de los estudiantes respecto del museo? Y en última instancia, ¿en quién recae esta responsabilidad educativa, en los niños, los profesores o en los profesionales del museo? La cuestión es compleja y la respuesta puede ser fácil, si dibujamos la relación *escuela — museo— recursos profesionales* como un espacio relacional cuyos agentes tienen responsabilidades, y por qué no, funciones compartidas. Ninguno de los cambios sugeridos aquí podría implementarse si no existe el trabajo colaborativo de diagnosticar estos problemas y la posibilidad de reflexionar y generar un modelo de trabajo más eficaz, no una solución.

Un primer paso es romper la rutina del aula y forzar salidas más regulares a los museos, pues resulta imposible que un museo sea “aprehendido” con una visita al año. Mucho menos, cada sección supone un trabajo en detalle, ya que nadie podría pretender, por



ejemplo, aprender toda la historia nacional en una sola visita. Esto significa hacer del museo un nuevo espacio de aprendizaje, donde el profesor se apropie del museo como un recurso didáctico más. Esto supone un rol activo del docente como conocedor del lenguaje museal y de los códigos museográficos; instruido en historia cultural, en los elementos exhibidos en el propio museo y conocedor del sentido general de la muestra. El docente debe operativizar una relación pedagógica entre los contenidos y los estudiantes, haciendo posible el aprendizaje en la medida en que él actúe como *traductor-decodificador* de estos elementos. Pero esto es una simplificación del rol docente. Este trabajo supone un cambio sustancial de la actitud del profesor, comprometido con la educación y conciente del desafío profesional que enfrenta. Por otra parte, este esfuerzo debe estar refrendado por el apoyo del colegio, decidido a implementar una política didáctica tangible en esta área del conocimiento. El docente debe abrir el abanico de posibilidades procedimentales para el logro de los aprendizajes esperados, y no limitar la experiencia educativa del museo a la observación y, en el mejor de los casos, al trabajo de síntesis e interpretación.

## **8. El museo como espacio de divorcio de lenguajes: el lenguaje escolar versus el lenguaje formal disciplinario**

Creemos que el museo de historia, en términos generales, posee un lenguaje o código que se ha formatizado a lo largo de sus historias institucionales. A la vez, se ha separado de las perspectivas históricas de la nueva historiografía. En suma, existe una formulación general de las muestras que más que encarnar una visión oficial —que no

existe— da cuenta de las limitaciones museográficas para traducir la actual diversidad de pensamientos y visiones. Así las cosas, el museo supera exitoso el dilema del permanente escrutinio de las interpretaciones políticas que prefieren la ambigüedad y la versión “políticamente correcta”, más que el esbozo de puntos de vista y la exposición de la riqueza de perspectivas. A la vez, el exhibir apelando al recurso de la mirada y no al de la participación ha hecho que el museo sea un espacio socialmente estéril, reducido a las interpretaciones personales que cada quien puede extraer de acuerdo a su acervo personal. Sin embargo, aplicar una estrategia de comunicación basada en el desarrollo por el visitante de distintas modalidades de trabajos procedimentales puede dar pie a transformar la visita en una experiencia didáctica, con un lenguaje común, y transforman la relación entre visitante y museo en una relación dialógica. Esto es el camino más difícil, ya que supone de los museos la capacidad de conocer, interpretar, traducir, sintetizar y aplicar las múltiples propuestas de trabajo y de aprendizaje temático que propone el Mineduc.

Con frecuencia se apela a las diferencias del lenguaje entre el museo y los escolares, es decir, un lenguaje formal (que se supone accesible, explícito, simple y pedagógico) versus el lenguaje informal o poco académico de los estudiantes. En la actualidad, mucho más que las palabras delimitan el universo lingüístico del museo, ya que coexiste el lenguaje visual, el lenguaje de los sonidos, de lo estético. Es fundamental que el museo rompa con su paradigma del objeto exhibido con una etiqueta o tarjetita a su pie. Quizás, y yendo más lejos, por qué no adoptar el lenguaje juvenil con todas sus limitaciones y su riqueza.

Esta transformación del lenguaje formal de los museos supone quebrar sus perspectivas disciplinarias, las que ya han sufrido profundas transformaciones, como es el caso de la disciplina historiográfica, que ha evolucionado epistemológicamente hacia posturas renovadoras. Si el propio Ministerio apunta a superar la visión factual y contenidista, y promueve una mirada desde lo procesual, un aprendizaje activo de bases constructivistas, y la multiplicidad de puntos de vista, ¿por qué el museo insiste en esta “visión tradicional”? En rigor, porque existe una perspectiva académica de la entrega de sus contenidos que no se ha permeado de cambios registrados desde las primeras décadas del siglo XX. Esto se observa tanto en la construcción del discurso general de la historia nacional como en la definición de los actores históricos, de la relevación de individuos héroes, la apelación de una supuesta naturaleza mítica de los personajes aludidos, etc.

A fin de cuentas, la disciplina historiográfica ya ha desarrollado sus transformaciones en el lenguaje formal, abriéndose a nuevos espacios sociales y adecuando su sentido y contenidos (Schama, 1997). Esto se observa en Europa; y particularmente en España, donde hay cientos de casos de entrega popular de sus contenidos académicos, mostrando el fin del divorcio entre el lenguaje disciplinar y la información accesible para el público en general. En Chile, lo disciplinario, lo meramente académico, aún contribuye a reeditar la falacia de las diferencias de clase, así como de la negación antidemocrática del conocimiento hacia la gente, base de la imagen de la erudición que aún se valora y aplaude en las universidades del país.

## **9. El lenguaje de clase de los museos versus el lenguaje educativo. Sesgos de los servicios culturales nacionales**

Si bien es cierto que nadie estaría muy dispuesto a adentrarse en un análisis de esta naturaleza, bien vale la pena mencionar que, muchas veces, el lenguaje del museo no sólo es formal y unidireccional, también construye barreras sociales sobre la base de su inteligibilidad. Por ejemplo, tanto para niños como adultos de sectores populares, una visita al Museo Chileno de Arte Precolombino puede resultar azarosa y desconcertante: desde superar la mirada suspicaz de los guardias, en la visita de una persona rotulada como “no ilustrada” sólo se puede obtener el beneficio de una experiencia estética fascinante o simplemente, una visita al palacio del vidrio. Aun cuando su apuesta por la educación y la apertura al público general de temas tradicionalmente vedados por su especificidad, su formatización lo ha transformado en un espacio rígido e incomprensible para el público escolar o con escasa formación.

¿Los museos promueven un sesgo de clase por el uso del lenguaje formal? Definitivamente sí. Si las diferencias de remuneración y de valoración social se sientan en el nivel de instrucción de las personas, estas diferencias se reeditan, quizás sin darse cuenta de ello, en los discursos de los museos. Esto hace más relevante y urgente la adaptación didáctica de sus contenidos, tanto para quienes están en la etapa formativa, como para quienes la educación formal se muestra claramente deficitaria.

¿Los museos se plantean para los pobres? Claramente no, ya que no se consideran como público objetivo, o como una gama de visitantes con necesidades objetivas desde el punto de vista de la entrega que proporcionan los museos. ¿Museos para la pobreza?

No es la idea, pero sí es fundamental un museo cuyos contenidos sean sensibles a las diferencias culturales del público, evitando confrontarlos a panoramas rígidos o formateados que no pueden comprender. Por lo general las muestras requieren, y se valen, de los conocimientos previos de sus visitantes. Sin ellos, el museo es una experiencia inteligible. Otros problemas relacionados con este aspecto que deben asumir los museos es ¿cuál es la identidad histórica de los pobres?, ¿está en los museos?, ¿los museos toleran a los pobres?, ¿dialogan con ellos?, ¿aunque en lo personal tenemos respuestas a estas preguntas, vale la pena sensibilizar a estas instituciones, estableciendo que los pobres tienen demandas culturales objetivas, y que también tienen referentes históricos que deben ser considerados en el discurso de los museos. Sobre todo, es fundamental concienciar a los museos de que el público es variado y sensible, y no un público con un perfil homogéneo con necesidades objetivas.

Pero la coherencia de los saberes en el interior de los museos, o dicho de otro modo, su validación para los escolares o la concordancia de contenidos y perspectivas conceptuales entre el ámbito museal y escolar choca con concepciones rígidas sobre las cuales se han fundado nuestras percepciones de los museos. A simple vista, existe un conjunto de condiciones socioculturales que no vale la pena mencionar, y que cada quien puede dilucidar, que hace de los museos y de sus mecanismos de comunicación doctos, academizantes, altamente formales, que no dicen relación con la realidad del escolar. Si bien existe una demarcación sociocultural de los museos, ella no debiera ser tan determinante, a modo de fronteras sociales, ya que estas instituciones deben

orientar su quehacer hacia todos, sin distinción, es decir, a la riqueza y variedad de la sociedad civil. ¿Son los niños o los colegios los que construyen estas distinciones? Claramente no, sabemos que provienen del mundo de los adultos y de los propios museos, de la perspectiva del museo como nicho científico, académico, de los investigadores concebidos como científicos, personajes eruditos y ermitaños, la imagen del *schoolars*, y no como *comunicadores* y *mediatizadores* del conocimiento disciplinario hacia la comunidad, ni menos como *adaptadores* del saber académico al lenguaje museográfico. Prueba de esto es la exhibición del Museo Nacional de Historia Natural, que en parte sustancial de su exhibición no ha sufrido cambio alguno en más de 20 años.

#### **10. Uso de la plástica y la visualidad. ¿Todos interpretamos lo mismo? ¿De quién es el problema, del que comunica o del que observa?**

Las decisiones respecto del diseño de las muestras son tomadas por equipos integrados por especialistas de disciplinas, curadores, museólogos y diseñadores, siempre con la autorización del director de la institución. Su formulación multidisciplinaria, sin embargo, no responde a códigos visuales y contenidos conceptuales de manejo masivo. Las miradas reproducidas en los museos tienden a ser convencionales para los propios museos, formateadas dentro de la rigurosidad que se establece por sus propias competencias. Pero, estos planteamientos ¿se dan a entender por sí solos?, y ¿comunican lo mismo a los visitantes? La respuesta

parece obvia. Es muy difícil que todos entiendan lo mismo, pero es más probable que muchos salgan de las exhibiciones sin entender nada. Por un lado está el lenguaje formal del museo, pero también está el planteamiento subjetivista que museólogos y diseñadores hacen en la muestra. Esto significa que, quizás los diseñadores y el público no tienen los mismos elementos de significado, por lo que no le proporcionan iguales sentidos a lo que observan. ¿Es importante lo visual en la experiencia museográfica? Sí. Tanto que debiera imperar el criterio visual en la elaboración de exhibiciones, tanto por lo estético como un lenguaje que constituye por excelencia un recurso didáctico que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la interpretación, el análisis y la síntesis de información. En este sentido del cambio, también romper la barrera del “no tocar”, mediante la formulación de infraestructura museal resistente y durable, es importante. El tacto hace de la visita al museo una experiencia sensual y sensible, apelando a los sentidos. La idea no es implementar museos interactivos en que se construyan maniqués de los personajes históricos, al punto en que los estudiantes le puedan tirar la barba a Arturo Prat o arrancarle las patillas a Bernardo O’Higgins, sino generar instancias didácticas de aproximación a los contenidos históricos que redunden en un aprendizaje tangible y significativo.

Este énfasis lleva al reencantamiento del museo. Lo esencial es evitar el rótulo académico de la información del museo, transformando sus distintas vías de acceso en una opción personal y un recurso lúdico. Esto significa que la información sea integrada significativamente por los estudiantes a través de un trabajo de persuasión logrado mediante los más variados recursos didácticos,

muchos de ellos sugeridos y explicitados en los programas ministeriales; conjunto procedimental-conceptual que bien implementado es la puerta hacia la fascinación de niños y jóvenes por el pasado.

#### **11. La integración del currículo y la reformulación del lenguaje museográfico: ¿una opción de desarrollo para el museo desde la educación formal?**

No cabe duda de que el eje conductor del quehacer de los museos debe ser las necesidades de la educación formal y no la permanente autorreferencia a sus funciones superiores en el plano de la investigación y la conservación patrimonial. El museo sin una labor educativa eficaz es un museo muerto, y ejemplos de esto tenemos muchos. El currículum establecido por los Planes y Programas del Mineduc es una propuesta integral que funciona como un eficiente marco teórico en el plano conceptual disciplinario como metodológico en el plano pedagógico. Es un marco normativo que propicia un lenguaje común en el área del conocimiento de la Historia Universal y nacional. Sus planteamientos lejos de homologar la visión de la historia nacional, nos permiten diversificar las miradas que tenemos de él.

¿Cómo se integra la propuesta ministerial a los museos? Visitar un museo es una experiencia relevante en nuestras vidas. Su valor radica en que se le confiere sentido al diseño museográfico, por eso debe distinguirse entre las expresiones artísticas, plásticas o representaciones disciplinarias de formulación y planteamientos puramente subjetivos, de formulación pedagógica de acuerdo a



cánones y tópicos conocidos o reconocibles por los estudiantes, así como por la mayoría. Esto último es de lo que nos provee el Mineduc.

¿La visita al museo es una experiencia formativa en la actualidad? En nuestra opinión no. Es necesaria la creación de un vínculo pedagógico basado en una metodología que relacione el contenido conceptual del museo con la información curricular de modo sincrónico y de acuerdo al nivel educacional en que se encuentre el estudiante. Esta premisa supone la coexistencia de múltiples planteamientos (paralelos) que pueden ser decodificados por sus visitantes desde sus acervos culturales, determinados por su etapa formativa y sus particulares contextos culturales.

Este desafío significa propiciar y materializar un vínculo pedagógico entre el estudiante y el museo, que no genere una relación aséptica, sino una experiencia altamente motivadora que metodológicamente posibilite la lectura, comprensión, interpretación y síntesis de sus contenidos. La congruencia entre la información del museo y las necesidades educativas de los escolares puede dar pie a un desarrollo más armónico y menos aislado de la institucionalidad museal a nivel nacional, ya que el contenido del museo se transforma en un agente del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Muchos puristas que promueven un desarrollo autónomo de los museos pueden encontrar el planteamiento de unir museos con el quehacer pedagógico a través de la educación activa como una aberración. Sin embargo, es fundamental que los contenidos de los museos sean permeados por elementos extradisciplinarios, de modo que el conocimiento contenido en ellos sea válido para cada uno de los estudiantes, ya que en este paradigma, estos conocimientos

tendrán relación con el *saber escolar* y fundamentalmente con la *realidad cultural y material* de los niños y jóvenes que los visitan. No sólo hacemos referencia a los aspectos actitudinales y el desarrollo de un vínculo empático, es vital que el pasado histórico sea significativo y que posea vínculos efectivos con el presente, sino evidentes, reconocibles, con la realidad particular de los estudiantes. Una apuesta al desarrollo de procedimientos y herramientas didácticas formuladas para el conocimiento de las Ciencias Sociales puede contribuir a la materialización de este panorama en el interior de las exhibiciones museográficas.

La formación del museo como un espacio de apoyo y promoción al desarrollo de habilidades cognitivas y al logro de los Aprendizajes Esperados exige preguntarnos ¿Existe una relación comunicativa entre los estudiantes y el museo? ¿Cómo es? ¿Qué se comunican?, más interesante aún es la pregunta ¿esta relación posibilita el aprendizaje? Si bien es indudable que existe una relación comunicativa, esta tiende a plantearse desde las exhibiciones de los museos, como lo dijimos con anterioridad, de modo unidireccional, y a la vez, asimétrica, ya que es una verdad dada, establecida e institucionalizada. Es, a fin de cuentas, un ejercicio de poder, con contenidos conceptuales formalizados y de perspectiva disciplinar, que muchas veces no tiene la debida concordancia con el saber escolar. Se hace necesaria una transformación en los guiones conceptuales de los museos de historia que apunte a adecuaciones de contenidos, de adopción de herramientas procedimentales que ayuden al desarrollo cognitivo de los alumnos, y que conlleve una adaptación semántica, léxica y gramatical de los contenidos a un lenguaje accesible para los estudiantes y el público general.

Las ideas predeterminadas de los museos son fuertes en los estudiantes. Los elementos que funcionan como sus descriptores y que contribuyen a su caracterización y a la configuración de sentido de museo en los estudiantes son variados. Entre los más gravitantes encontramos la idea de un lugar de la colección de objetos raros; la idea de lo exótico, de lo ajeno y de lo no cotidiano. Es así como el museo funciona como un contexto hermético que rigidiza a sus contenidos conceptuales. De este modo, podemos explicar por qué el contexto museal determina y condiciona sus contenidos, a pesar de la evidente democratización de la sociedad chilena, persistiendo en ellos esquemas explicativos que por su arcaica obsolescencia tienden a verse como versiones historiográficas que no lesionan la sensibilidad de los actores políticos, y peor aún, se perciben como versiones “justas”, salomónicas, objetivas, cuyos contenidos no comprometen a estas instituciones ni a sus autoridades. Puestas así las cosas, nadie “se quema” por el discurso de la historia nacional que promueven los museos, aspecto muy conveniente para las autoridades políticas vinculadas. Quizás esto ayudaría a explicar también por qué los museos no se perciben como espacios de experimentación creativa de la comunicación pedagógica, función evidentemente atribuida a los colegios, aun cuando debiera ser compartida por las instituciones culturales del país.

El museo puede y debe actuar como un nodo de democratización de la sociedad, fundamentalmente a través de la refundación de la autoconciencia histórica nacional. Adaptado a las perspectivas transversales de la Reforma Curricular, el museo asume un nuevo carácter: un espacio donde se adquiere la conciencia de la

existencia de diversas formas de pensar, de ver el mundo, de explicar la historia humana y nacional: espacio de expresión de distintas visiones e interpretaciones de temas. Vale preguntarse, ¿por qué en 15 años de gobiernos democráticos los museos no han incorporados aspectos relativos a la valoración de la vida y la cultura democrática, al ejercicio de los derechos ciudadanos, al conocimiento de los Derechos Humanos, a la promoción de la institucionalidad republicana, etc.

A lo largo de este artículo enfrentamos una y otra vez un mismo supuesto: la confrontación de la experiencia museal como un espacio social con ausencia de una relación dialógica entre exposición y visitante. Las exhibiciones como guiones conceptuales con estructuras narrativas promueven una presunta “versión oficial” que se opone disciplinaria y metodológicamente al currículo escolar y a la presentación de la diversidad de opiniones y de visiones historiográficas. Se verifica la coexistencia de las versiones historiográficas versus el discurso rígido positivista que perdura como estructura formal de la historia nacional dentro de los museos. Esto hace evidente las disonancias de los guiones conceptuales museográficos respecto de las necesidades educativas, y el predominio de una episteme disciplinar positivista versus la multidisciplinaridad y la transversalidad de la educación.

Imaginemos un análisis de las estructuras narrativas de las exhibiciones, ¿qué nos están contando los museos? Por lo visto, el museo se asume como un medio de comunicación de historia formatizada a modo de un manual sintético de historia. La cuestión es ¿qué ideas promueven los museos, acaso una visión de Estado de la historia? En este sentido, ¿no es la visión de Estado aquella que se

imparte en el sistema de educación formal? Si los museos determinan de modo autónomo sus contenidos, ¿quién los determina en su interior? Estas opciones encierran profundos dilemas políticos que no estamos en posición de dilucidar; solo advertimos sus nefastas consecuencias en su inoperancia al enfrentar los retos que todo el sistema educacional y la industria cultural nacional enfrenta. Aparentemente, la historia monumentalizada en los discursos de los museos tiende a percibirse como un espacio ficticiamente apolítico, donde la historia nacional funciona como muestra de la pacificación interna y herramienta de ocultamiento de las diferencias y la multidimensionalidad (étnica, cultural, política, social) de la nación chilena (Santos, 1996). Nos mostramos a nosotros mismos y a nuestra historia, como una unidad con un propósito común, con un destino unitario, sin diferencias en su interior; una sociedad donde cada quien acepta su posición, olvidando las grandes tensiones sociales que se han expresado a lo largo de ella, y en último término, a lo largo de toda la historia de la humanidad.

El recorrido del museo de historia materializa un discurso lineal y su poder reside en significar una realidad fija e institucionalizada que no atiende a sus propias limitaciones en el campo disciplinario, de la museografía y la necesidad de recibir apoyo desde la educación. En este sentido, no hay una relación dialógica entre museo y profesores, del mismo modo como entre exhibición-estudiantes. La relación profesores museos es fundamental y las herramientas metodológicas que expondremos a continuación apuntan a cimentar una relación de trabajo cooperativo entre profesor y museo. El fin último de esta relación es la creación de un espacio de activa pedagogía, fundada en un conocimiento mutuo, donde el docente

toma un rol activo como mediatizador de los contenidos del museo, entendido este último como un lugar de promoción de los contenidos conceptuales y procedimentales del Mineduc. Planteamos la necesidad de romper con el aislamiento de los museos, conformándolos como opción de trabajo y un espacio para la construcción del conocimiento. En fin, el museos como espacio para la educación disciplinaria y la formación científica escolar.

La propuesta metodológica que sigue enfrenta el dilema de las responsabilidades relativas a la creación de los materiales didácticos necesarios para articular el trabajo pedagógico que sugerimos en este artículo. Este problema es compartido tanto por los docentes como por los museos, de modo que vale preguntarse: ¿quién debe crear este material? Los materiales que posibilitan un trabajo de mediana y larga duración entre estudiantes y museos deben ser creados por los propios museos, formulados desde sus respectivos departamentos educativos.

¿Quién debe conocer el museo? El profesor debe interiorizarse de los planteamientos conceptuales y de los recursos patrimoniales que posee el museo, utilizándolos como herramientas didácticas para los objetivos programáticos de su área de aprendizaje. ¿Quién debe guiar los museos? Los profesores guías pueden asumir el rol protagónico, pero en ningún caso deben desplazar al profesor de la asignatura, ya que el docente del área debe adecuar el trabajo realizado tanto a los Aprendizajes Esperados como a su planificación escolar. ¿Dónde se desarrolla el trabajo pedagógico con el museo? La experiencia didáctica se puede recrear tanto en el museo como en el aula. En ambos ámbitos se puede lograr un aprendizaje significativo mediante la aplicación de herramientas metodológicas simples que

terminen con la práctica de la visita al museo como una experiencia aislada en el tiempo. Esta tarea es de corto y mediano plazo, y aunque su implementación depende de los profesores de área, seguirá siendo una propuesta que depende de los funcionarios de los museos. Ellos deben crear espacios de diálogo con la comunidad escolar con el fin de recoger sus puntos de vista, además de trabajar activamente en la adecuación y relectura de los Planes y Programas del Mineduc.

## **12. Museo versus currículo ¿Quién reacciona primero?**

La labor educativa en el contexto de la reforma curricular impone un desafío enorme para los docentes, consistente, en lo esencial, en la implementación de estrategias de enseñanza centradas en el trabajo procedimental y en rescatar la trascendencia del conocimiento en el vínculo que se establece entre él y la realidad del estudiante (Lerner, 1997; Loste, 1998, Riquez, 1998). De modo que el docente debe generar contextos y materiales proactivos a la labor pedagógica. El marco curricular relativo a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica se estableció en el decreto supremo 40 de 1996, y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y las consideraciones incorporadas por el decreto 240 de junio de 1999, determinándose el marco general conceptual y procedimental para la Educación Básica de 5º, 6º, 7º y 8º años (NB3, NB4, NB5 y NB6). Un aspecto relevante de esta propuesta programática son las actividades para académicas del decreto 40, que promueven competencias que operativizan (utilizan y articulan), integran y movilizan (aplican) el conocimiento, es decir, promueven una pedagogía constructivista (Marín, 1998) que busque los conocimientos a través de procedimientos

específicos y situaciones problemas, según se expresa en la propuesta ministerial.

Se establecieron los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media por el decreto supremo N° 220, de 1990, sentando las bases para la promoción de un aprendizaje que, según sus palabras, debe lograrse

...en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene como centro la actividades de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente. A través de estos procedimientos didácticos se busca lograr el aprendizaje de competencias de orden superior como las de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes...<sup>8</sup>

### **13. ¿Cómo materializar un cambio metodológico? Un primer paso desde los colegios**

Definimos el museo de acuerdo a como se formula en los programas del Mineduc, es decir, como otra *“dimensión de la experiencia educativa”*. Los Planes y Programas reconocen que el proceso educativo no se reduce al aula o a los colegios (González,



1980; Guillen de Rezzano, 1980; Oliva, 1996; y otros), sino que se extiende a las fronteras del contexto sociocultural de los estudiantes. De hecho, los espacios formales del aprendizaje han sido sobrepasados por los contextos informales, por lo que niños y jóvenes cuentan con más y mejores medios de información que incrementan su acervo informativo y amplían sus conocimientos y preconcepciones en muchas materias. La incorporación de otros contextos para la educación es afín con la sugerencia ministerial de

... preservar también que las decisiones y reacomodos que se hagan (al Plan) contemplen el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, y el tiempo para realizar una pedagogía activa, superando la clase expositiva como recurso privilegiado del sector.<sup>9</sup>

Finalmente, creemos que es fundamental generar herramientas didácticas que contribuyan a la vinculación museo-aulas. El objetivo es convertir a los museos en espacios para un aprendizaje tangible y socialmente valioso en niños y jóvenes, generando una instancia de trabajo real entre museo y escuela. No es óptimo que estas modalidades de trabajo pasen por un criterio comercial, que obligue a los escolares a comprar sus fichas en las tiendas de los museos, pues son los profesores los llamados a crear este material, apropiándose de las instancias que entrega el museo para el logro de sus objetivos pedagógicos.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Vide: González, Alba S. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*, passim.

Gómez A., Alfredo y Ayala V., Estela. *Saber escolar y didáctica museográfica...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11 (2006):193-232.

- <sup>2</sup> Vide: Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, passim y Castañer, Marta y Trigo, Eugenia. *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*, passim.
- <sup>3</sup> Vide: Revista *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 15, Enero de 1998, passim.
- <sup>4</sup> Vide: Not, Louis. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*, passim.
- <sup>5</sup> 18° Asamblea General ICOM, Stavanger (Noruega). Artículo N° 2, 7 de Julio de 1995.
- <sup>6</sup> Curso de Didáctica Especial con mención en Historia y Geografía. Talleres, informes (portafolio) y observaciones de práctica profesional. Registros años 1999-2003. Centro de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.
- <sup>7</sup> *Manual de Historia de Chile* de Francisco Frías Valenzuela, publicado inicialmente por Nascimento en 1947 y continuado su reedición por editorial Zig-Zag, con una última impresión en el 2000. Texto de historia que por décadas fue el único de difusión popular. Es un texto de tendencia nacionalista, cuyo autor perteneció a las filas del Partido Nacional Socialista chileno, según los antecedentes proporcionados por el libro *Los nazis en Chile* de Víctor Frías, Seix Barral, Barcelona, 2000.
- <sup>8</sup> *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media*, *Revista de Educación*, Mineduc, págs. 4-5, Santiago, 1990.
- <sup>9</sup> Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para Tercero Medio, Mineduc, pág. 12.

## **Bibliografía**

AISENBER, B (1994). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Gómez A., Alfredo y Ayala V., Estela. *Saber escolar y didáctica museográfica...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. Nº 11 (2006):193-232.

BAZELGELTE, C (1991). **Los medios visuales en la educación primaria**. Madrid: Ediciones Morata.

BOJORQUEZ DOLORES, I (1998). **Compendio de didáctica general**. Lima, Perú: Ediciones Abedul.

CARRETERO, M., et. al (1994). **La enseñanza de las Ciencias Sociales**. España: Editorial Graó.

CASTAÑER, M. y E. TRIGO (1995). **La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria**. Zaragoza, España: Inde publicaciones.

CASTILLO, J (1992). **La historia teoría y técnica de su enseñanza**, Lima: Perú: Editorial Bruño.

COMBETTA, O (1997). **Didáctica especial de la historia y geografía**. Buenos Aires: Editorial Losada.

CORTÁZAR, G. y CRUZ J (1989). **Cómo estudiar historia**. España: Editorial Vicens Vives.

CUENCA, J. M. y ESTEPA, J (1999). *Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores*. En **El museo, un espacio para el aprendizaje**, C. Domínguez; J. Estepa; y J. M. Cuenca. pp. 105- 114. España: Universidad de Huelva.

CUENCA, J. M (2003). *Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria*. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**. Nº 2. pp. 37-45, Huelva: España.

DOTTRENS, R. (1966) **Didáctica para la escuela primaria**. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

FERNÁNDEZ, M (1998). *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué?* En **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, vol. 15. pp. 51 – 56. Barcelona: España. Editorial Graó.

Gómez A., Alfredo y Ayala V., Estela. *Saber escolar y didáctica museográfica...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11 (2006):193-232.

GONZÁLEZ, A (1980). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Barcelona: Ediciones CEPAC.

\_\_\_\_\_ (2000). **Andamiajes para la enseñanza de la Historia**. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GUILLÉN DE REZZANO, C (1980). **Didáctica general**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

HERNÁNDEZ, F. X (1998). *Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas*. En **Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia**, vol. 15. pp. 31 – 38, Barcelona: Editorial Graó.

LERNER, V (1997). *Cómo enseñamos historia; los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos*. En **Perfiles educativos**, N°75. pp. 44-53.

LÓPEZ REYES, A (1983). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. México D. F: Editorial Continental.

LOSTE, A (1998). *El tiempo en la historia: una propuesta de actividades de aprendizaje para la enseñanza secundaria obligatoria*. En **Aula de innovación tecnológica**, N° 67, febrero. pp. 35-41. Barcelona.

MARÍN., P (1998). Cuando hablamos de constructivismo. En **Revista de Educación**, N° 260. pp 12-16, noviembre. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998). **Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer Año Medio**. República de Chile.

\_\_\_\_\_ (1999). **Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Año Medio**. República de Chile.

\_\_\_\_\_ (1999). **Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer Año Medio**. República de Chile.

\_\_\_\_\_ (1999). **Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Cuarto Año Medio**. República de Chile.

Gómez A., Alfredo y Ayala V., Estela. *Saber escolar y didáctica museográfica...* **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-Diciembre. N° 11 (2006):193-232.

NOT, L (1992). **La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona**. Barcelona: Editorial Herder.

OLIVA, M. A (1996). **Historia local: una invitación a la didáctica para la enseñanza de una historia viva**. Santiago: Ministerio de Educación.

RIQUEZ VILLAROEL, E (1998). **Didáctica de las Ciencias Sociales**. Lima, Perú: Editorial San Marcos

SANTOS, M. A (1996). *La democracia, un estilo de vida*. **Cuadernos de Pedagogía**, N° 251. pp. 50-54, octubre, Barcelona.

SCHAMA, S (1992). *En busca de la musa de la historia*, **Facetas**, N° 97 Vol. 3, Washington D. C.

TORRES CARRILLO, A (2000). *Comprensión crítica, narrativas sociales y enseñanza de la historia*. **Educación hoy**, No.144, Vol. 29, pp. 73-92.

TORRES, J (1995). **Globalización e interdisciplariedad: el currículo integrado**. Madrid: Morata.

WHITE, Elena G. de (1970). **La Educación**. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.

### **Agradecimientos**

Deseamos expresar nuestro reconocimiento por su interés, apoyo y gentileza al ayudarnos con material de consulta y bibliografía a José María Cuenca, profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Universidad de Huelva; a Francisco Xavier Hernández, Profesor de Museología y Didáctica del Patrimonio, Universidad de Barcelona, a la Editorial Santillana del Pacífico S.A. y al Centro de Estudios

Pedagógicos de la Facultad de Filosofía Humanidades  
de la Universidad de Chile.

### **Glosario**

Actividades genéricas: Consisten en un conjunto de propuestas de trabajo que permiten la implementación didáctica de los contenidos enunciados en la propuesta del Ministerio. Son de carácter obligatorio y su inspiración es la de propiciar un proceso de aprendizaje para los alumnos en un marco de igualdad de recursos y experiencias.

Aprendizajes transversales esperados: Son una síntesis esquemática de los aprendizajes que se esperan que logren alumnos y alumnas en los planos conceptual y procedimental en el área de las Ciencias Sociales, y particularmente a lo largo de las unidades temáticas del área según el nivel formativo. En este sentido, promueven el desarrollo de metodologías de trabajo como el manejo de líneas de tiempo, comprensión de la multicausalidad histórica, comprensión de la historicidad del presente, analizar fuentes primarias y conocer el análisis histórico, uso e interpretación de mapas, selección y análisis de diversas fuentes de naturaleza histórica, debate y expresión coherente de puntos de vista y convicciones, trabajo en grupos, evaluación crítica de la realidad cultural del estudiante, valoración de la diversidad étnica y cultural, y finalmente un amplio manejo conceptual de las Ciencias Sociales.

Actividades de aprendizaje: Son enunciadas en las propuestas ministeriales a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, OFT, y tienen relación tanto con enfoques procedimentales de las Ciencias Sociales como con las Actividades genéricas, como con las herramientas de evaluación sugeridas por el Ministerio.

Apolillarse: Lo que ocurre a una prenda u objeto de materiales orgánicos que es consumido por las larvas de polilla.

Artequín: Es un museo interactivo de arte con una propuesta museológica innovadora que invita a niños, jóvenes y adultos a aproximarse al mundo del arte, a través de reproducciones pictóricas y escultóricas del arte occidental, programa computacional interactivo, módulos y juegos interactivos, medios audiovisuales, visitas guiadas con actividad y talleres. Es “Un espacio para el Arte” cuyo objetivo es incentivar la percepción y la creatividad, desarrollar la capacidad de observación y la apreciación del arte. Fue inaugurado en mayo de 1993. Nació como un proyecto único en Chile y Latinoamérica y fue realizado con el apoyo de la Ilustre Municipalidad de Santiago, Fundación Andes, Empresas CMPC, Empresa El Mercurio S.A.P. y Fundación América. Fuente: [www.artequin.cl](http://www.artequin.cl)

Contenidos mínimos obligatorios: El marco conceptual de los Planes y programas representa sumariamente un conjunto de información que se considera como los aprendizajes mínimos que deben lograr los estudiantes, sin perjuicio de que el profesor adapte la propuesta curricular y enfatice aspectos que considere relevantes desde su personal enfoque didáctico. Estos fueron establecidos para la Enseñanza Media en el decreto supremo N° 220 emanado del Ministerio de Educación en mayo de 1998, y por los artículos relativos a ellos de la Ley orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990.

Habilidades cognitivas: competencias relativas al manejo conceptual y metodológico de las Ciencias Sociales. La construcción de habilidades tiene por objeto inducir en los alumnos y alumnas la

sistematización de conductas y competencias necesarias para el desarrollo y comprensión de distintas áreas de aprendizaje, posibilitando la fijación de conductas y habilidades necesarias para el desarrollo de un proceso de aprendizaje exitoso y expedito. Poseen un carácter individual, ya que dicen relación con las herramientas formativas de cada estudiante además del contexto social, cultural, y, en última instancia, familiar, de cada quien. Podemos encontrar variadas perspectivas y concepciones relativas a las habilidades cognitivas, desde la propuesta en la taxonomía de Bloom, que ordena dominios cognitivos según su complejidad ascendente (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación), hasta la perspectiva de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Herramientas procedimentales: Propuestas metodológicas de trabajo en el área de las Ciencias Sociales como el uso de recursos gráficos como mapas, líneas de tiempo, cuadros comparativos, mapas conceptuales y diversas estrategias disciplinarias de búsqueda, selección y síntesis de información.

Objetivos fundamentales transversales: Definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículum y tienen lugar en múltiples ámbitos y dimensiones de la experiencia educativa (Mineduc).

Objetivos fundamentales: Es una lista de síntesis de los objetivos fundamentales transversales, OFT, que explicita el ámbito conceptual y los procedimientos que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de su período formativo en esta área del conocimiento. Se hace mención explícita a habilidades cognitivas específicas como la



identificación, situar espacial y temporalmente, manejar visiones integradoras de la historia, evaluar, buscar información histórica, analizarla y comunicarla oralmente, y valorar el esfuerzo de la humanidad en su desarrollo, instancia que exige un amplio manejo conceptual de conceptos propios de las Ciencias Sociales.

Objetivos verticales: Se entienden como los aprendizajes esperados en los alumnos y alumnas en el aspecto de contenidos disciplinarios del área de las Ciencias Sociales , graduados de acuerdo a su nivel formativo.

Planes y programas del Mineduc: Es la propuesta programática que existe para cada nivel formativo, tanto para Enseñanza Básica como para la Educación Media. Poseen un énfasis transversal que promueve aspectos formativos personales, culturales, ciudadanos y humanos; además de aprendizajes conceptuales y procedimentales específicos.

Mineduc: Ministerio de Educación, Chile.