

El problema de la comunicación en el museo va aparejado lógicamente con el de la educación. Ambos dependen por otra parte, del significado que se otorgue a los objetos, para cualquier discurso o mensaje que se establezca. En orden de aparición a partir de un concepto, proponemos: 1. Significado, 2. Comunicación, 3. Educación. Estos tres problemas, con metodología específica para ser atendido cada uno, constituyen el sentido general que hemos dado a este número de la gaceta, pero todos ellos quedan vinculados al final con los objetivos del "poder" que detenta el museo. Nuestras instituciones museísticas han sido y son esencialmente, transmisoras de ciencia y cultura y sus posibilidades de enseñanza son *sui - géneris*, según nos plantea el autor, en este reflexivo artículo.

GACETA DE MUSEOS

Museum y Clío

El papel de los museos en la enseñanza de la historia

"No es necesario multiplicar los ejemplos para explicar hasta qué punto se ha enriquecido la historia en los últimos años gracias a las adquisiciones de las ciencias vecinas. De hecho, puede decirse que se ha construido de nuevo."

FERNAND BRAUDEL

"Los filósofos sólo han interpretado el mundo de diversas maneras; la cuestión, sin embargo, es cambiarlo."

KARL MARX

Colecciones y museos: reflexiones alternativas de la historia

Los museos encierran todo un caudal de posibilidades para el desarrollo y producción del conocimiento. Sigilosas, las colecciones que resguardan emiten mensajes fundamentales para la comprensión de la historia. Cientos de miradas, según su circunstancia, han rozado los testimonios objetivados del pasado que, en un determinado momento, fueron presente fugitivo... calidad cotidiana del objeto.

Los museos engendran sus historias -y en buena parte el sentido de su existencia- a partir de ese intento por preservar objetos y mostrarlos, extirpándolos de su ruta natural de uso u obsolescencia para pasar a ocupar un sitio privilegiado entre aquellos que no gozaron de tal fortuna.

En tal sentido, sus colecciones son, en muchos de los casos, el resultado de **acciones históricas** cuya escala de valoración responde a premisas que ciertos sectores de las sociedades del pasado les asignaron en su momento. En otros casos, objetos que fueron despreciados por la cultura dominante y desgarrados por el tiempo, consiguieron llegar a sus salas a través del esfuerzo de los especialistas (de tiempos futuros) por restaurar la materia, en una suerte de reconstrucción física y, con ello, unir partes de un todo más amplio, con miras a estructurar lo que en ocasiones posee un carácter indescifrable.

La integración de los testimonios materiales del pasado es así una cuestión de valoraciones, tiempo y **velocidad**. Guidieri señala que “... *la necesidad de así vernos sin cesar desdoblados por una ubicuidad artificial, líricamente ambiguos, flanqueados por espectros que son nuestras propias imágenes, mediante intermitencias mitologificadas como las que se ven ahora a toda velocidad, alimenta nuestras supersticiones y nuestras enfermedades así como el placer que nos da su repetición. A este flujo subterráneo de supervivencias mestizadas, le pedimos auxilio instintivamente, mediante un simple disparador, para luego volver a encontrarlas, a plena luz, disponibles, sin tener ya que dedicarles la atención que les debíamos antaño para identificarlas*”. (Guidieri, 1997, 13)

Desde el punto de vista museológico, la interacción entre la sociedad y **sus patrimonios** es una actividad constante, inestable y coyuntural que, mediante los espacios del museo, intenta trascender los caprichos de la época para que los objetos formen parte de la estetización del mundo y ocupen una posición neutral, “armónica”, fuera de su contexto original, signado por el conflicto y la contraposición cultural.

En su investidura contemporánea, “... *el museo es una de las formas masivas de difusión del saber histórico para el público no especializado y que, paradójicamente, no ha merecido más que una somera atención por parte de los historiadores como fenómeno. Pero este olvido no sólo recorre a los profesionales de la memoria, sino también incluye a los profesionales del museo. Los museos y la museografía en México todavía esperan la construcción de una historia crítica que los ubiquen como institución social y como generadores de lo imaginario dentro de lo colectivo*”.

Aquellos que piensan que pueden existir museos sin reflexionar permanentemente sobre de ellos, me recuerdan a aquellos marineros que movían la cabeza al paso del barco de vapor, sólo porque creían que el oficio del buen navegar debía ser el conocer los crujidos de la embarcación y el nacimiento oscuro de los

vientos, y no ese quemar quiensabe qué madera para agitar quiensabe qué engranaje” (Córdoba, s/f; ii-iii).

Desde esta perspectiva, el presente ensayo pretende generar una reflexión sobre una de las fases de exploración del espacio museal para la comprensión de la dimensión histórica: su aspecto educativo, las relaciones entre los propósitos manifiestos de la enseñanza de la historia y el museo como un facilitador y eje de referencia para dicho fin. De modo que los procesos relacionados con la investigación histórica y museológica sobre las potencialidades del objeto como portador de datos, serán objeto de otra publicación.

La enseñanza de la historia en los museos: incomprensiones de una interacción

Quiero defender la opinión, tantas veces atacada por los historicistas como pasada de moda, de que la historia se caracteriza por su interés en acontecimientos ocurridos, singulares o específicos, más que en leyes o generalizaciones.”

KARL R. POPPER

Es ya un lugar común afirmar que los museos “educan”. No obstante, veremos que tal aseveración –que en el fondo por el momento no es más que un supuesto o, en el mejor de los casos, una noción¹, al someterla a un examen sobre las implicaciones del papel que juegan los museos en la enseñanza de la historia², no es del todo sencillo instrumentarla o, más aún, evaluar sus resultados.

Un primer aspecto a tratar es que, desde la educación formal³, el uso inapropiado que se hace de los museos tiene que ver con el hecho de establecer vínculos, en ocasiones forzados, entre ambas instituciones que operan con lógicas diferentes, o dicho de manera más precisa, entre un sistema de educación formal (la escuela) y un sistema en esencia no formal (el museo), situación que no se tiene del todo presente y que, por lo regular, genera confusión al momento de diseñar estrategias acordes entre ambos sistemas.

1.- Es oportuno aclarar que no es que descarte a priori la posibilidad de que los museos puedan cumplir con esa misión, sino que se requiere aprender estrategias adecuadas para que el proceso tenga lugar y derive los resultados esperados.

2.- Este aspecto es extensivo a otros ámbitos del conocimiento.

3.- Cuando hablo de educación formal, a sabiendas de las diferentes implicaciones y connotaciones del concepto, me referiré a ésta como el proceso derivado de la actividad inscrita en el sistema educativo legalmente establecido. La educación no formal es aquella actividad que se realiza de manera ajena a éste, pero que en su desarrollo posee expectativas formativas. Algunos teóricos de la educación distinguen, incluso, una tercera modalidad, la educación informal -ya sea como una modalidad de la educación no formal o como una variable independiente- para referirse a los procesos educativos básicos como el aprendizaje del lenguaje, la introyección de las normas morales y de los códigos de conducta, fenómenos que desde una perspectiva cultural se inscriben en el proceso de socialización y endoculturación del sujeto.

Sostengo que por su propia naturaleza, el museo opera bajo la lógica sistémica de la educación no formal, ya que su génesis no es una extensión primigenia de la escuela -y no tendría por qué serlo- por lo que es un error suponerlo como un apéndice del moderno sistema escolarizado. En cambio, destaca su papel al ser un documentador y testimonio de los avances de la ciencia, papel clave en los siglos XVIII y XIX, en un amplio espectro de posibilidades temáticas, resguardatario y difusor del patrimonio cultural y clave para la generación de conocimientos a partir de sus colecciones. En sentido estricto, el museo contemporáneo opera bajo una lógica autónoma e independiente de los programas escolares, por lo que el sistema educativo no lo condiciona en sentido alguno.

el museo no soporta
su peso específico en
el componente textual
de sus exposiciones...

Un segundo aspecto tiene que ver con un fenómeno más amplio que, por lógica, rebasa los linderos del sistema escolarizado. Me refiero a la interacción de la población en general con los museos. Ambos fenómenos para ser explicados, requieren ser considerados en al menos dos vertientes. La primera de ellas es la apropiación cultural del espacio museal y, la otra, el proceso histórico que subyace en dicha relación.

Parto del hecho que la mayor parte de los usuarios no saben cómo utilizar al museo, ya sea con fines de aprendizaje o bien con propósitos de recreación o aprovechamiento del tiempo libre⁴. Y aquí me refiero a un amplio espectro que va desde los públicos que cuentan con formaciones profesionales hasta la población adulta que no llega al nivel medio de estudios⁵.

Una explicación preliminar de ese fenómeno radica en los requisitos mínimos para **acceder** a su producto medular: las exposiciones. Contrariamente a las concepciones mecanicistas implícitas en su uso, el museo no soporta su peso específico en el componente textual de sus exposiciones, de modo que la riqueza comunicacional que posee no se limita a la información de los cedularios contextualizadores, temáticos o de pie de objeto. Por el tipo de lenguaje especializado que maneja -sistemas basados en estructuras proxémicas de colecciones-objetos, iluminación, color y espacio-, la institución no cuenta con el arraigo necesario dentro de las prácticas comunes de la población, tales como el consumo cultural de otros medios relativamente de mayor accesibilidad, como el cine⁶. Por

4.- Advierto que al hacer este planteamiento, estoy asumiendo de manera implícita que se requiere de un proceso de instrucción previo, ya sea que éste emane del sistema formal, informal o no formal.

5.- En torno a este aspecto, Schmilchuk comenta que "Visitar museos puede ser un hábito, una práctica ocasional, o una experiencia desconocida. En México se confirmó que es una práctica minoritaria. La desigual distribución de la educación formal y los ingresos coinciden con los desequilibrios entre la oferta y la demanda y el consumo cultural" (Schmilchuk, 1996: 43). No obstante, reconoce que "Ésto no basta para explicar las distintas elecciones, gustos y estilos de comportamiento encontrados en estratos económicos y educativos similares" (op cit).

6.- Otro ejemplo similar es la literatura. En nuestro país son pocos los lectores habituados que, por convicción, son capaces de discriminar y seleccionar el tipo de lectura preferente a lo largo de su vida.

ello, considero que es menester **aprender** a acercarse y a utilizar los museos desde diversos ángulos con estrategias definidas, para aprovecharlos al máximo, y ello implica un proceso de aprendizaje que ni en la escuela ni en los propios museos existe tal instrucción.

Por otra parte, es evidente que la enseñanza de la historia en el marco escolar, está basada no en la explicación y comprensión causal de ciertas regularidades que se presentan a lo largo de los procesos históricos, sino en un bombardeo de datos y “hechos relevantes” sujetos a memorización y al protagonismo de personajes sobresalientes que dejaron “huella” en la memoria colectiva, por lo que son dignos de ser almacenados -en forma obligatoria- en el baúl de los recuerdos. Por el contrario, la función social de la historia desde la perspectiva pedagógica plantea retos de mayor envergadura, por lo que su enseñanza “... en la educación básica debe proporcionar las condiciones que permitan al educando apropiarse de conocimientos históricos fundamentales, que le ayuden a entenderse a sí mismo como producto del devenir histórico, comprender su función como agente protagonista del devenir y consecuentemente responsable de asumirse críticamente frente a la historia”.

(Tirado Segura, 1995, 38)

Es menester aprender a acercarse y a utilizar los museos desde diversos ángulos con estrategias definidas, para aprovecharlos al máximo.

Si tomamos en cuenta que en la mayoría de los casos la población entra en contacto con los museos a partir de las actividades escolares que así lo requieren, y no precisamente como iniciativa generada desde el seno familiar, se esperaría que a lo largo del proceso educativo la escuela llegara a convertirse, por una parte, en una instancia promotora del museo como un medio alternativo para estimular los procesos de análisis, construcción y recreación del conocimiento y, por la otra, en formadora de hábitos para su visita⁷. Lo extraordinario -y seriamente preocupante- es que el resultado no es precisamente ese. Debido a que las prácticas “tradicionales” encierran vicios ocultos, en la mayoría de los alumnos se produce aversión a los museos, puesto que gracias al anquilosamiento de estrategias inapropiadas, se nos hace ver desde temprana edad que los museos están lo suficientemente distantes de los intereses inmediatos del sujeto, por lo que suelen ser considerados como lugares aburridos, rígidos y, por lo tanto, poco atractivos⁸.

7. - Un texto que aporta importantes consideraciones para el desarrollo de enfoques museopedagógicos, es el de Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Asimismo, destacados enfoques de la pedagogía moderna en los siguientes textos: Birzea, César (1996) La pedagogía del éxito, y Manzano, Robert (1992) Dimensiones del aprendizaje.

8. - Otra práctica poco razonada consiste en la tendencia, casi generalizada, de intentar recorrerlos de principio a fin sin un motivo definido (¿quién nos dijo que en esto consiste la visita?) Deambular por todas sus salas -con vigor y entusiasmo al principio y distracción y cansancio deplorable al final- no significa que entre mayor sea el recorrido más provechoso será el resultado, ya que antes tendríamos que preguntarnos cuál es el propósito que perseguimos.

No es para menos que esto ocurra cuando la lógica del ejercicio se basa en el cumplimiento de burdos requisitos, tales como sellar el cuaderno para comprobar que se realizó la visita y, lo más aberrante, vaciar los cedularios al cuaderno con información que muchas de las veces está contenida en los libros de texto o bien en cuadernillos elaborados por el propio museo⁹. Lo peor del caso es que, al regreso al aula, la visita pasa como algo inadvertido e intranscendente, ya que no se torna en un referente conceptual o didáctico para dilucidar, problematizar o indagar

colectivamente acerca del diálogo que los objetos sostienen de manera permanente con nosotros, como una extensión del hombre y su cultura en el marco de los incesantes cambios históricos.

La visita pasa como algo inadvertido e intranscendente, ya que no se torna en un referente conceptual o didáctico para dilucidar, problematizar o indagar colectivamente acerca del diálogo que los objetos sostiene con nosotros.

Conservar esos mecanismos anacrónicos es como si se concibiera -a estas alturas de la modernización educativa- que, para agilizar el proceso de lecto-escritura, se recurriera indefinidamente al dictado o a la memorización de textos como un medio para favorecer los procesos cognitivos, independientemente del grado escolar de que se trate.

El segundo aspecto es justamente cómo se concibe al museo desde el contexto educativo formal. Cuando estos se convierten en meros “instrumentos” o “herramientas” para reforzar aquello que se ha “aprendido”, se les asigna -voluntaria o involuntariamente-, un rol específico con expectativas asociadas con sus potencialidades. Ello delimita no sólo la forma en la que dicho vínculo se plantea, sino, lo más importante, las estrategias pedagógicas para conseguir los propósitos manifiestos y los objetivos predeterminados que le dan sentido al ejercicio.

Por desgracia las visitas a los museos no se planean con la importancia que merecen. Los temas se amalgaman de manera mecánica con base en el espectro de museos conocidos por el profesor -gama, por lo regular, lo suficientemente raquítica para ampliar los criterios de selección-, de modo que predomina la tendencia a elegir los mismos museos de cursos anteriores sin reparar en su funcionalidad. Tener nociones acerca de la existencia de ciertos museos por su orientación temática, en este caso de “historia”, no supone necesariamente la comprensión o conocimiento detallado de los mismos, es decir, de los diferentes niveles dialógicos o semánticos que comprende una exposición. Una sólida elección debería sustentarse en un

9.- En la actualidad, como respuesta a esta situación, las áreas educativas de los museos por lo regular preparan materiales de divulgación que contienen la información más relevante de las exposiciones permanentes o temporales, incluso, en algunos casos, de los mismos cedularios.

ejercicio previo a la visita, consistente en el análisis y vinculación precisa de los temas del programa de estudios con las cuatro dimensiones que constituyen la estructura del espacio museal: a) la temática general del museo, b) la sala o salas de particular interés, c) las exposiciones en ellas contenidas y d) las colecciones específicas, ya sea de exposiciones permanentes o temporales, por cierto, estas últimas menos socorridas dentro de las prácticas escolares¹⁰.

Gráfico 1
Dimensiones de la estructura del espacio museal



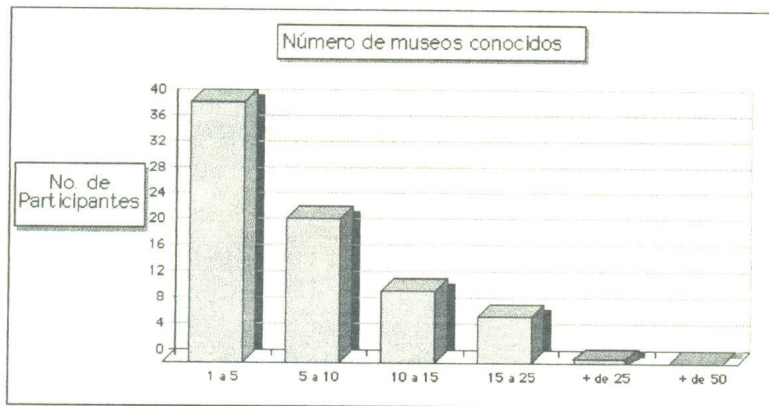
En repetidas ocasiones, como parte de las dinámicas de integración del curso **El museo de historia y su función educativa**¹¹, el cual he impartido a profesores de nivel básico a superior, formulo las siguientes preguntas: ¿cuántos museos de la Ciudad de México conoce? y ¿cuántos de esos museos son la base para realizar sus prácticas escolares?, y los resultados son reveladores. Con relación a la primera pregunta, la sistematización de 49 encuestas aplicadas entre 1995 y 1999,

10. - En algunos museos existe el sistema de pre-visita, que consiste en asesorar a los profesores para que, al realizar ejercicios en los museos con los grupos a su cargo, se tengan elementos suficientes para agilizar el proceso y ser asertivo en su conducción. Esta estrategia, además, abre la posibilidad de realizar un trabajo coordinado y previamente acordado con los asesores educativos del museo.

11. - En su primera versión (1995), este curso fue diseñado por el autor y el historiador Carlos A. Córdova, bajo el título: El museo como herramienta educativa para la enseñanza de la historia, el cual fue impartido a profesores de las materias de historia y antropología del Colegio de Bachilleres; así como al personal del área de servicios educativos de los siguientes museos: Nacional del Virreinato, Nacional de Historia, Nacional de las Intervenciones, Nacional de la Revolución, Recinto Parlamentario, Recinto de Homenaje a Benito Juárez, Galería de Historia, Museo Legislativo "Los Sentimientos de la Nación", Museo Casa de Carranza. El curso fue parte de la estrategia museopedagógica del 1er Festival de Museos Históricos. El Liberalismo mexicano (octubre-diciembre de 1995). El Festival tuvo como objetivos: a) abrir una oferta alternativa a los recorridos convencionales e interrelacionar exposiciones que tuvieran continuidad temática entre los museos participantes; b) vincular de manera estrecha los contenidos del programa de la materia de historia a nivel bachillerato con las estrategias de las áreas de servicios educativos de los museos mencionados, de modo que en ambos ámbitos la experiencia fuera lo más cercana posible a los objetivos y expectativas de los profesores y de los museos. Más tarde el curso ha sido impartido a profesores del Sistema Nacional de Educación de los niveles mencionados, así como al público en general bajo el nombre: El museo de historia y su función educativa.

muestra que en grupos integrados por 40 personas en promedio, menos del 20% conocen más de 16 museos, de aproximadamente 81 que existen en el Distrito Federal¹², sólo el 3% más de 25 y más de 50 ninguno (Gráfico 2). En lo que se refiere al segundo cuestionamiento, es notorio que los museos elegidos están en función de aquellos que los profesores visitan en forma casi exclusiva, por lo que, tanto la coincidencia entre los participantes es notoria; así como el mecanicismo con el que se vinculan determinados temas históricos con la selección de museos.

Gráfico 2



Entre los más recorridos destacan en los cuatro primeros lugares de importancia: el Museo Nacional de Antropología¹³, el Museo Nacional de Historia, la Galería de Historia y el Museo Nacional de la Revolución, los tres primeros adscritos al Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)¹⁴ y, el segundo, al Gobierno del Distrito Federal. Es evidente que los museos identificados por los participantes dentro de la temática “histórica”, son los que dentro de las estadísticas del INAH denotan una predominante afluencia de grupos escolares, principalmente de nivel básico¹⁵.

12.- Dato tomado de la Guía México Desconocido. Museos. Guía Número 48, 1999, Textos de Carlos A. Córdova y Ana Méndez. Véase en particular el suplemento: Directorio Nacional de Museos. Adicionalmente, en sus Indicadores de gestión. Primer semestre de 1999, el INAH reporta la existencia de 108 museos bajo su administración en el país (INAH, 1999: 34).

13.- Téngase en cuenta que en el uso de los museos de antropología, principalmente se aprovecha su dimensión arqueológica o etnohistórica. Los componentes de la antropología social o los etnológicos, por lo regular no se contemplan como posibilidades de la historia.

14.- Quienes al año "... reciben en conjunto 5.5 millones de visitantes." Citado en Córdova, s/f: 111.

15.- De los 5 museos del INAH más visitados durante el primer semestre de 1999, el Museo Nacional de Antropología registró un total de 565 mil 592 visitantes; el Nacional de Historia 411 mil 882; el del Templo Mayor 234 mil 665; el Centro Cultural de Santo Domingo 163 mil 259 y el Nacional del Virreinato 145 mil 799. Cabe señalar que durante el primer semestre de 1998, el Museo Nacional del Virreinato ocupó el cuarto lugar de la lista, con 119 mil 578 visitantes y el Nacional de las Culturas 112 mil 247 (INAH, 1999: 34).

Cabe señalar que la **lectura histórica** de un museo no está determinada precisamente por la clasificación de este en el contexto tipológico¹⁶. La historia en el terreno museal está objetivada en la diacronía de los objetos y sus colecciones. De tal forma, museos de arte o de geología cuentan con elementos que permiten aproximarse a procesos históricos desde ángulos diferentes o alternativos -mas no excluyentes- a la historia social, política o económica, en este caso a través del arte o del medio físico¹⁷.

Todo indica que las posibilidades que ofrece la historia, en el marco de las exposiciones de los museos, son desaprovechadas, ya que uno de los aspectos didácticos de éstos es precisamente la generación de ambientes que se consiguen a partir de la alquimia museográfica. Gracias a que el museo contemporáneo se inscribe más en el terreno de la educación no formal, cuenta con un impresionante potencial para trabajar con los aspectos afectivos, intelectuales y creativos del usuario¹⁸. Asimismo, su oferta, a diferencia de otros espacios culturales, ofrece las condiciones idóneas para propiciar en el visitante una experiencia sensible extraordinaria y cualitativamente distinta a la música o al teatro, pero con un potencial similar en función de sus aspectos reactivos a nivel emocional.

Es aquí donde podrían desencadenarse **vivencias** para el aprendizaje, invención y crítica de la historia, mediante el entrelazamiento temático con museos que presenten, a primera vista, cierta distancia de la temática central de la clase. ¿Por qué no abordar la historia del México prehispánico con una vista al Jardín Botánico, cuyo eje sería la flora del Valle de México; o aproximarse a la historia colonial a través de la iconografía, empleando las salas de la Pinacoteca Virreinal de San Diego; o abordar el tránsito entre el siglo XIX y el XX en el Museo Nacional de Arte; o comprender la importancia de los cambios sociales en el siglo XX en el marco del Museo Tecnológico de la Comisión Federal de Electricidad? ¿Qué es lo que impide trasladarse del ámbito de la racionalidad al estímulo de sensaciones y experiencias como elementos sustantivos del proceso cognitivo?.

16.- Me refiero a las taxonomías convencionales: museos de artes aplicadas, científicos, arqueológicos, etnográficos, etcétera.

17.- Por la obstinada postura de la escuela de emplear a los museos como recurso didáctico, se ha fomentado el acercamiento a museos de corte histórico o arqueológico, y desde esa particular orientación, la arqueología se sitúa más en el contexto de la historia (del país) que en el de la antropología (como ciencia). "Es importante recordar que los museos en México han estado mucho más ligados a la historia y a la antropología que al arte. Conocer la historia de los museos, así como de las teorías estéticas, es fundamental para entender los modelos dominantes europeos de la institución y las mayores o menores variaciones con que se adoptaron en otros continentes y otras realidades (Schmilchuk, op cit; 41).

18.- Francisco Condes Infante (1989) plantea tres aspectos centrales de la metodología de acercamiento crítico al museo: 1) identificación emotiva intencionada; 2) indagación intelectual y; 3) reconstrucción o devolución creativa.

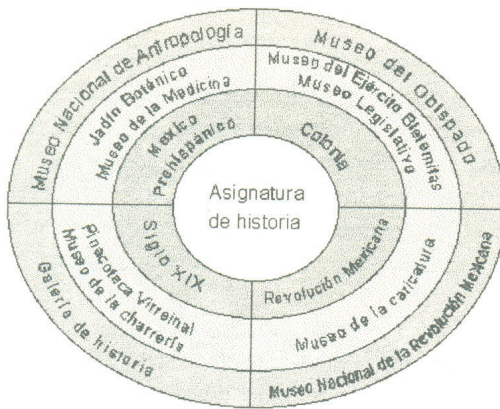


Gráfico 3
Alternativas
temáticas para
planear visitas
a museos

Situar al alumno en condiciones más favorables al proceso de aprendizaje de la historia es la tarea. Ello implica no conformarse con cubrir el programa de estudios al pie de la letra o aprobar a la mayor cantidad de educandos posibles. El compromiso realmente significativo por parte del profesor, consiste en identificar las motivaciones grupales e individuales en función de los componentes del temario para desencadenar un proceso constructivo del conocimiento histórico contando con el museo como elemento facilitador del proceso¹⁹.

Gracias a que el museo contemporáneo se inscribe más en el terreno de la educación no formal, cuenta con un impresionante potencial para trabajar con los aspectos afectivos, intelectuales y creativos del usuario

A pesar de que se carece de investigadores y estudios relativos a los públicos de los museos -con el fin de conocer y comprender sus preferencias y móviles de las visitas, información básica para plantear una política coherente de museos en el país y de sistemas especializados de atención²⁰ existen ejemplos reveladores acerca de la relación que guardan los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. Un ejemplo destacado lo constituye la investigación dirigida por Tirado Segura (1995), cuyo eje de análisis es el aprendizaje de las nociones básicas de historia nacional a partir de la escuela y los museos nacionales de historia. El autor señala que “En un conjunto de investigaciones realizadas en los últimos años, se han encontrado indicadores que hacen patente la dificultad que ha tenido tanto la escuela como el museo,

19.- Piaget dedicó buena parte de su trabajo científico a explicar cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor y más complejo. Sus trabajos se orientaron principalmente hacia la formación de los conocimientos en el niño. Su idea central es que el desarrollo intelectual constituye un proceso que continúa la adaptación biológica y que presenta dos aspectos: asimilación y acomodación. Sus posturas han sido denominadas constructivismo y estructuralismo genético. Piaget decía que en estos casos el conocimiento adquirido con anterioridad no se sustituye de manera mecánica, sino que el proceso de aprendizaje consiste en una eterna reformulación de los conocimientos adquiridos, con base en los cuales se realizan procesos cada vez más complejos que, incluso, cíclicamente ponen en crisis el sistema cognoscitivo del sujeto.

20.- Por ejemplo para preescolares, discapacitados y población en el rango de la “tercera edad”.

para lograr que se dé la apropiación de conocimientos básicos de la historia nacional". (Felipe Tirado, 1995: 37)

Por otra parte, cuando nos aproximamos a las diversas situaciones que enfrentan los museos mexicanos, encontramos que también existen deficiencias que ponen de manifiesto la disparidad entre los objetivos de la institución y la disfuncionalidad de prácticas poco consecuentes con su misión. Uno de ellos, y quizás para este tema uno de los más relevantes, es la falta de profesionalización del área de servicios educativos, aspecto que poco favorece no sólo la atención del público escolar, sino de sus usuarios en general²¹. Ello se debe a que, por un lado, la capacitación especializada del personal que integra tales áreas es escasa y, por el otro, a que existe un anquilosamiento en la concepción que se tiene de la visita guiada. En ese ámbito encontramos:

- carencia de estrategias especializadas para grupos de edad y población que requiere atención especial.
- ausencia de materiales didácticos especializados.
- escaso conocimiento de los programas escolares en sus diferentes niveles.
- inexistencia de talleres o actividades recreativas vinculadas con la temática de las exposiciones.

En conclusión, el problema de abordar la historia a través de los museos, requiere de un esfuerzo en el que los profesores y los profesionales de los museos, generen puntos en común en beneficio de los usuarios potenciales. Un buen punto de partida es el reconocimiento de la fuerza del objeto mediante sus múltiples expresiones y formas de interpretación, ya que, en su conjunto, las colecciones pueden ser el eje de la reflexión y de la incursión a nuevos temas que trasciendan la mera descripción de situaciones, personajes y hechos coyunturales.

LUCIO LARA PLATA*

21.- En algunos museos, estas áreas se han denominado también bajo el nombre de servicios a la comunidad o departamentos de animación cultural, como parte de la búsqueda de opciones entre la relación de los museos y sus usuarios.

* Profesor de la Maestría en Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel de Castillo Negrete"-INAH.

El compromiso realmente significativo por parte del profesor, consiste en identificar las motivaciones grupales e individuales en función de los componentes del temario para desencadenar un proceso constructivo del conocimiento histórico contando con el museo como elemento facilitador del proceso

Bibliografía consultada

- 1.- BIRZEA, César. *La pedagogía del éxito*. — 2da ed. — Barcelona, España: Gedisa, 1996. — 126 p. — (Serie Renovación Pedagógica)
- 2.- CONDES Infante, Francisco. *Propuesta metodológica de acercamiento crítico al museo*. - México: Centro de Estudios Educativos A. C., 1989. — 52p.
- 3.- CÓRDOVA, Carlos A. *Museopedagogía de la historia o el unicornio de cristal*. — México. — 112 p. (mecanoescrito)
- 4.- CHESNEAUX, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y los historiadores*. — 4a ed. — México: Siglo XXI, 1981. — 219 p.
- 5.- DÍAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. — México: McGraw-Hill, 1998. — 232 p.
- 6.- GUIDIERI, Remo. *El museo y sus fetiches: Crónica de lo neutro y de la aureola*. — Madrid, España: Tecnos, 1997. — 110 p.
- 7.- INSTITUTONACIONALDEANTROPOLOGIAEHISTORIA. *Indicadores de gestión: Primer semestre de 1999*. — México: INAH, 1999. — 39 p.
- 8.- LEWIS, Bernard. *La historia recordada, rescatada, inventada*. Breviarios No. 282. — México: FCE, 1979. — 132 p.
- 9.- LARA PLATA, Lucio. *Pedagogía de la Mirada. Una introducción a la apreciación de museos desde una perspectiva educativa: Notas del curso-taller: Pedagogía de la Mirada INAH-Galería de Historia*. / Lara, Lucio (Comp) . — México, 1995.
- 10.- MANZANO, Robert. *Dimensiones del aprendizaje*. — Guadalajara, Jalisco: Editorial Universidad Iberoamericana, 1992. — 209 p.
- 11.- SCHMILCHUK, Graciela. *Venturas y desventuras de los estudios de público en Cuicuilco*, Nueva Época, Vol. 3, No. 7, mayo-agosto, 1996. 31 - 57 p.
- 12.- TIRADO SEGURA, Felipe. *¿Qué tanto sabemos de historia?*. — p. 37-42. — En Educación 2001. — no. 5 (Octubre - 1995)