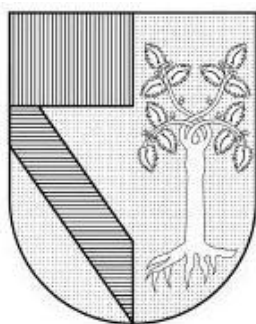


# **UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

## **FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**Con reconocimiento de Validez Oficial de Estudios  
ante la Secretaría de Educación Pública**



### **“LOS MUSEOS COMO APOYO DIDÁCTICO PEDAGÓGICO”**

**T E S I S**  
**PARA OBTENER EL GRADO DE**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

Presenta

**MANUEL RODRÍGUEZ URIARTE**

Directora del Programa: Dra. María del Carmen Bernal González

Asesor: Dra. Lucina Moreno Valle Suárez

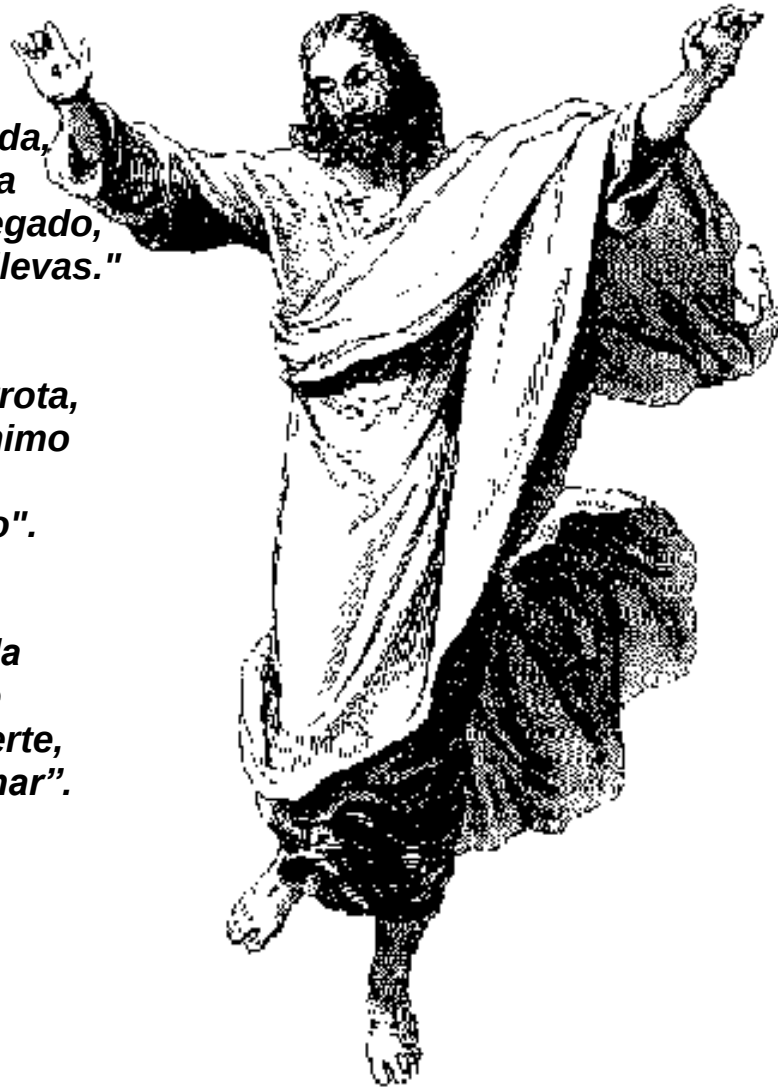
México, D.F.

2008

***"En el camino de tu vida,  
no es tan importante la  
distancia a que has llegado,  
sino la dirección que llevas."***

***"Nunca aceptes la derrota,  
la debilidad y el desánimo  
como parte tuya.  
Tú eres el éxito mismo".***

***"Las batallas de la vida  
no las gana el hombre  
más hábil o el más fuerte,  
sino el que decide ganar".***



**A MIS PADRES Y HERMANOS:**

Porque en los momentos buenos y malos, siempre me han demostrado su apoyo, guiándome para seguir por el camino correcto y ser una persona triunfadora.

**A MIS PROFESORES:**

Por su aportación de conocimientos y guía para la elaboración de este trabajo:  
Dra. Hortensia Cuellar Pérez, Dra. Lucina Moreno Valle Suárez, Mtra. María Isabel Gutiérrez Niebla y Mtra. Margarita Espinosa Jiménez.

**A LAS PERSONAS ANÓNIMAS:**

Las cuales siempre estuvieron a mi lado dando aliento, ánimo y apoyo para no claudicar en la meta que me he propuesto en mi vida académica.

Porque por todos ellos soy lo que soy:

***Un Triunfador en la Vida.***

Con Cariño y Aprecio:  
Manuel Rodríguez Uriarte

## INDICE

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introducción.</b>                                                         | I  |
| <br><b>Capítulo I</b><br><b>¿Quién es el Hombre?</b>                         |    |
| ➤ I.1. El problema del Hombre.                                               | 2  |
| ➤ I.2. El trasfondo Histórico.                                               | 7  |
| ➤ I.3. La Relación del Hombre con el Mundo.                                  | 18 |
| <br><b>Capítulo II</b><br><b>Historia, Sociedad y Cultura.</b>               |    |
| ➤ II.1. La Historia.                                                         | 31 |
| ➤ II.2. La Sociedad.                                                         | 39 |
| ➤ III.3. La Cultura.                                                         | 51 |
| <br><b>Capítulo III</b><br><b>La Pedagogía y La Didáctica en los Museos.</b> |    |
| ➤ III.1. El Testimonio Histórico del Museo.                                  | 63 |
| ➤ III.2. El Término y el Concepto del Museo.                                 | 69 |

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| ➤ III.3. Definición de Museo.                            | 71  |
| ➤ III.4. Historia y Evolución del Museo.                 | 75  |
| ➤ III.5. La Educación y los Museos.                      | 79  |
| ➤ III.6. Del Museo Tradicional al Museo Constructivista. | 87  |
| ➤ III.7. El Conductismo.                                 | 93  |
| ➤ III.8. El Cognositivismo.                              | 103 |

|                      |     |
|----------------------|-----|
| <b>Conclusiones.</b> | 113 |
|----------------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Referencias.</b> | 121 |
|---------------------|-----|

## INTRODUCCION

El objetivo principal que se pretende abordar dentro del presente trabajo de investigación es despertar el interés por el docente y los alumnos hacia el conocimiento de la cultura, la ciencia y la historia. Las encuestas de la calidad de la educación en los niveles básicos demuestran que estamos por debajo del promedio medio para la educación elemental en las principales materias a enseñar; no es cuestión de saber si los psicólogos, los pedagogos o los normalistas son los que tienen la razón, son el conjunto de elementos que uno como profesional de la educación utiliza para el compromiso de educar.

Es alarmante conocer el déficit de conocimiento en los niños en cosas tan elementales, quizá es por utilizar el famoso “método de repetición” o por la mala aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje. Pedagogía significa etimológicamente *conducir al niño*, pero acaso se ha realizado la reflexión de saber si realmente se está desarrollando correctamente esta “conducción”, rescato las acepciones de la pedagogía *Ciencia y Arte*, en mi particular forma de definirla sería La Ciencia y El Arte de Enseñar: Los grandes eruditos de la materia desde Sócrates hasta Skinner o Ausubel se pasaron toda su vida por dar una explicación o demostrar como se debe enseñar adecuadamente al niño; los diferentes enfoques que la educación puede dar lleva a una polémica de cual es el método más efectivo o adecuado para la docencia.

Así comienza a tomar forma este trabajo, remontar años atrás y situar el contexto de un Liceo o una Academia o más aún hasta los grandes dioses de los griegos; el porque sito este contexto es por el hecho de que el Museo era la “Casa de las Musas” nueve diosas que representaban a las bellas artes: Calíope (Poesía épica), Clío (Historia), Erato (Poesía amorosa y lírica), Euterpe (Música y poesía lírica), Melpómene (Tragedia), Polimnia (Poesía sacra y geometría), Terpsícore (Danza), Talía (Comedia) y Urania (Astronomía y astrología). De esta manera el hombre se empezaba a cuestionar por lo bello y por las

grandes cosas que lo rodeaban, más lo interesante es el hecho que el hombre es ambicioso en el saber, nunca está conforme con lo que sabe, hasta nuestros días este patrón se encuentra muy marcado en el actuar de cada individuo.

Aristóteles de manera inteligente al tener como pupilo a un joven que el mismo decía ser “El Grande”, lo instruyó y le pidió que de cada lugar a donde él fuera le mandara un objeto de la región, efectivamente este joven se convirtió en “El Grande” y paso a la historia como uno de los mas grandes estrategas, su nombre Alejandro el Magno, fundo una ciudad, Alejandría de donde el Museo tomaría mayor fuerza por todas las cosas y objetos que en el se resguardaban. Lamentablemente un tesoro tan grande no se supo valorar y fue destruido pero sus bases dieron origen a los recintos de la Edad Media, El Renacimiento y el Barroco. Todo lo dotado de hermosura, raro y místico el mismo hombre lo empezó a coleccionar para que posteriormente las generaciones venideras entendieran el pasado de su sociedad, de su historia y su cultura que celosamente se han guardado en este recinto del saber.

De esta manera he dividido el cuerpo del trabajo en tres capítulos, el primero titulado ***¿Quién es el hombre?*** Seguido de los subcapítulos: El problema del hombre y El trasfondo histórico; de tal manera que se puede hacer un análisis de lo que el hombre ha buscado en cuanto a lo que ha sido y lo que es en el pasar del tiempo, dentro de este primer capítulo el hombre se cuestiona a si mismo y conforme avanza la línea del tiempo se encuentran diferentes concepciones de si mismo.

El segundo capítulo se titula ***Historia, Sociedad y Cultura***; por el hecho de que el hombre tiene un pasado denominado Historia dentro de su pasado tuvo que conformar grupos desde los sencillos hasta los complejos lo cual no lleva a la Sociedad y esta misma conduce a la Cultura que estableció el hombre en diferentes partes del mundo. Dentro de los Museos puede uno encontrar esta evolución que el hombre tuvo que afrontar para poder sobrevivir y trascender.

Por último el tercer capítulo titulado ***La Pedagogía y La Didáctica en los Museos***, tiene como subcapítulos: El testimonio histórico de los Museos, El Término y el Concepto del Museo, Definición del Museo, Historia y Evolución del Museo, Del Museo Tradicional al Museo Constructivista, El Conductismo y El Cognositivismo.

De esta manera se da un panorama de la creación del museo desde un punto de vista mitológico hasta los llamados museos de punta; cabe resaltar la importancia que ejerce la psicología de la educación dentro de los museos, bajo la práctica profesional se han detectado dos corrientes psicológicas muy marcadas dentro del discurso museológico el Conductismo y el Cognositivismo.

La Didáctica es otro punto muy cuestionable ya que algunos la definen como ciencia y otros como herramienta, en realidad ¿qué es? Cada uno tiene su propia concepción acerca de esta disciplina que es muy útil para el quehacer pedagógico en sus diferentes ramas. No es necesario encontrar el “hilo negro” en cuanto a los Museos, no es necesario ser un erudito en la materia para comprender lo interesante e inclusive me puedo aventurar a decir necesario para la educación lo que son estos *recintos del saber* como alguna vez se les llamó.

De esta manera exhorto al lector a tener curiosidad por cómo se fueron formando los Museos, cómo nacieron y qué valor se les fue dando con el paso del tiempo, espero que este trabajo de investigación sea del agrado de usted que tendrá este tomo, usted sabrá si lo escrito en estas páginas son sólo un documento más para guardar dentro de un librero o mejor ser utilizado y llevar el saber a los alumnos los cuales necesitan ese conocimiento por el pasado, lo que nos han legado los grandes hombres y los más despreciables dentro del actuar humano.

Me resta rescatar el sueño que tuvo Aristóteles con Alejandro el Magno, ***“hacer de un lugar un centro de saber para el mundo entero”***, mi mundo son los estudiantes y el lugar, como Alejandría, el Museo.

## CAPITULO I

### ¿QUIEN ES EL HOMBRE?

Según Walter Brugger el término **Hombre** proviene del latín *homo*, que significa “el nacido de la tierra”, indicación etimológica que conduce al conocimiento del ser humano en una de sus dimensiones esenciales. Ser formado con tierra, de una parte, como todas las cosas terrestres, por encima de ellas elevándose en un mundo superior.<sup>1</sup>

Para Nicola Abbagnano las definiciones de **Hombre** pueden reagruparse bajo los títulos siguientes: 1.- Definiciones que sirven de la confrontación entre hombre y Dios; 2.- Definiciones que expresan una característica o una capacidad propia del hombre 3.- Definiciones que expresan, como propio o inherente del hombre su capacidad para autoprojectarse.<sup>2</sup>

Así mismo en Mora Ferrater se encuentra la definición de Pope de que “el estudio propio de la humanidad es el hombre”, por cuanto lo principal es “conocernos a nosotros mismos”<sup>3</sup> (ourselves to know).

Desde el punto de vista biológico, el hombre no es otra cosa que una especie dentro de la escala zoológica; sus características somáticas y psicológicas lo asemejan en ciertos aspectos, a otras especies colocadas dentro de la misma rama zoológica, mientras que, en otros, lo diferencian de aquéllas.<sup>4</sup>

Me pregunto ¿Quien es el hombre? Esta pregunta señala breve y adecuadamente la esencia de la antropología filosófica. De esa pregunta se trata exclusivamente que

---

<sup>1</sup> Brugger Walter, *Diccionario de Filosofía*, p. 286

<sup>2</sup> Abbagnano Nicola *Diccionario de Filosofía*, p. 621

<sup>3</sup> Mora Ferrater José *Diccionario de Filosofía* p.868

<sup>4</sup> *Enciclopedia Barsa*, México Tomo VIII, p 258 -261

planteada de una forma sistemática y metódica, es de por sí una pregunta filosófica que apunta a la totalidad del hombre y que quiere alcanzar su fundamento esencial. De ahí que ninguna ciencia particular pueda plantearla ni pueda darle una respuesta, sino que se precisa de una reflexión filosófica. Pero ¿qué significa exactamente la pregunta *Quién es el hombre?* .Antes de intentar una respuesta es necesario determinar su sentido y encontrar una base para que tal respuesta sea adecuada.

Para comenzar: ¿se trata de una pregunta justa y sensata? A veces – especialmente del lado de la filosofía existencialista – esto se ha puesto en tela de juicio. Ni siquiera cabría preguntar *qué* es el hombre, sino *quién* es. Realmente, el hombre no es un *qué*, sino un *quién*; no se trata de un objeto cosificado, sino siempre de una existencia única y personal.

Eso sería lo adecuado. Sólo *qué* tal afirmación constituye ya una respuesta a la pregunta *quien es el hombre*. La pregunta sobre el *quién* está precedida por la pregunta *qué*, y apunta en un sentido totalmente distinto. Cuando preguntamos por el *quién*, quedamos a la espera de una respuesta que nos dé el nombre, el origen, el oficio, etc.; es decir, esperamos los datos de una persona concreta que no excluye la consideración metafísica del planteamiento.

Lo que aquí interesa no es saber *quién* es el Sr. X, con el que nos encontramos, sino *quien es el hombre en general*, lo que le constituye como persona. La pregunta sobre lo que es esencialmente *el quién* supone ya que es “alguien”; es decir, un ser individual-personal.

## **I.1. El Problema del Hombre.**

¿Quién es el hombre? Es ésta una pregunta, como muchas otras, que se imponen, en la vida cotidiana y en la investigación científica. Se cuestiona por el mundo y por las cosas, por la materia y por la vida, por su esencia y sus leyes. ¿Qué es todo eso y cuál es su sentido? ... ¿Quién es el hombre? Esta pregunta como tantas otras, presenta unas

características especiales, que afectan directamente al hombre que interroga, puesto que lo pone en tela de discusión porque se pregunta así mismo por su esencia, asunto que resulta problemático para si mismo.

Y tanto más problemático resulta cuanto los acontecimientos de la época le ponen en tela de juicio y, le amenazan con el trastorno y la disolución de los distintos órdenes humanos y le enfrentan con el enigma y hasta con el absurdo aparente de su existencia. De esta forma se plantea con nueva gravedad y urgencia la pregunta acerca del ser del hombre, de su posición en el mundo y del sentido que tiene su propia existencia. Más cuando planteamos esa pregunta, de por sí nos da ya – porque tal pregunta nos atañe de forma directa - una primera respuesta. El hombre es el que interroga; es el mismo que puede y debe preguntar.

Sólo el hombre es capaz de preguntar; cosa que no pueden hacer ni la piedra ni la planta ni tampoco el animal. Esos seres se mueven bajo una existencia que no se plantea problemas. Ni siquiera el animal, que percibe su entorno, es capaz de preguntar. Permanece ligado al dato concreto de un determinado fenómeno, sin poder alzarse sobre el mismo ni preguntarse por sus razones ocultas. Lo que se le muestra es para él algo absoluto. El animal queda debajo de la posibilidad de interrogar. Solo el hombre se encuentra inmerso en la posibilidad y necesidad de preguntar. Es el distintivo peculiar de su forma de ser. Pero ¿qué clase de ser es ese que se diferencia de todos los otros por su capacidad y necesidad de tener que preguntar? ¿Qué ser es ese que al formularse su interrogante se convierte en problema para sí mismo y que ha de preguntarse por su propia existencia? ¿Quien es el hombre?.

Conocer las limitaciones del conocimiento significa ya sobrepasar las limitaciones de lo inmediatamente dado y de lo que ya conocía, en una anticipación hacia aquello que todavía no sé, pero que quiero saberlo y por ello pregunto. Interrogar sólo es posible en un horizonte explorado de antemano que trasciende el conocimiento concreto ya existente y que suscita el movimiento de la pregunta.

“El hombre pregunta por su propio ser. Lo cual sólo es posible porque siempre tiene un conocimiento de sí mismo y porque el hombre se caracteriza por *la conciencia y la comprensión de sí propio*. Gracias a ello se eleva por encima de la vinculación ciega a la naturaleza, propia de los seres infrahumanos”<sup>5</sup>. Sólo porque el hombre sabe de sí mismo y se comprende es comprensible que también pueda preguntarse. Sin embargo se trata de un saber que no elimina la pregunta, sino que la hace posible. Sólo porque el hombre no se comprende de un modo total, porque sigue siendo para sí mismo un enigma y un misterio, porque su saberse es a la vez un no saber y su auto-comprensión una incomprensión – un sabio no saber o una *docta ignoratia* -, sólo por eso puede y debe preguntarse acerca de su propio ser específico.

De esta forma el hombre se encuentra en una extraña penumbra. Se sabe como un ser que se posee espiritualmente, que se comprende a sí mismo. Pero está ligado y trabado en la oscuridad de la realidad y acontecimientos materiales que le impiden la plena comprensión de sí mismo. Esta dualidad condiciona el ser del hombre. Y a ella responden la posibilidad y necesidad de preguntarse.

Tal preguntarse del hombre comporta ya una primera respuesta. Es verdad que se trata de una respuesta provisional y necesitada de un desarrollo subsiguiente, mas no por ello deja de señalar la dirección al interrogatorio y búsqueda ulteriores acerca del ser del hombre. Lo que el hombre sabe ya acerca de sí mismo de un modo originario e inmediato, pero que todavía no ha logrado una expresión reflexiva, tiene que sacarlo a la luz y expresarlo de forma explícita. Aquella autocomprensión originaria, que siempre posibilita, aquí y ahora, acompaña, determina y penetra todos nuestros conocimientos, lenguaje y adecuaciones de carácter explícito, y por lo general objetivo, debe exponerse, iluminarse y explicarse temáticamente mediante una reflexión de lo que nosotros mismos somos y de lo que experimentamos y entendemos continuamente.

---

<sup>5</sup> Coreth Emerich *¿Qué es el Hombre?* Herder, Barcelona 1985, p.31

Esto parece muy simple. Se trata aquí en realidad de lo más conocido y evidente. Pero sacarlo a luz de forma adecuada y explicarlo de un modo temático resulta más difícil que el logro de un conocimiento empírico-objetivo, el cual está en la dirección de nuestra postura natural y espontánea frente al mundo y que siempre puede remitirse a unos datos visibles y palpables. Aquí, por el contrario, se requieren un rodeo y un análisis en los que fácilmente influyen los puntos de vista retorcidos, alicortos o errados que conducen a interpretaciones unilaterales y deficientes del ser humano. Además, y aunque formulada por el camino adecuado – es decir, con la vista puesta en la totalidad de la existencia humana -, la pregunta que reclama una respuesta nunca alcanza la meta definitiva. El ser del hombre muestra constantemente nuevas profundidades y misterios que provocan a su vez nuevas preguntas. De ahí que las preguntas de la humanidad jamás quedan reducidas al silencio. El interrogatorio no puede cesar en tanto exista el pensamiento humano que de continuo pregunta e investiga. Y aunque a lo largo de la historia se hayan dado respuestas diversas y hasta – aparentemente o realmente – contradictorias, tales respuestas no dejan de apuntar a fenómenos o problemas válidos, que una exposición filosófica de la existencia humana ha de tener en cuenta.

En la actualidad existe un gran número de *ciencias particulares* de carácter empírico al servicio de la investigación antropológica, tales como la biología y la fisiología, el análisis del desarrollo de la conducta, la psicología y la sociología empíricas, la etnología, la ciencia de la cultura y la religión. El nombre de “antropología” hace ya mucho tiempo que ha dejado de ser exclusivo del quehacer filosófico. Mas, como todas las ciencias particulares están limitadas en su contenido y método, aunque ciertamente que pueden aportar aspectos parciales muy interesantes del hombre, hay que integrarlas en la totalidad para que puedan resultar fecundas de cara a la comprensión general del hombre. Por lo mismo no pueden suplir a una *antropología filosófica*, cuya tarea es la de abarcar y analizar la totalidad del ser humano. Pero ¿cómo?

¿Consiste esa tarea en integrar los resultados de la investigación científica para construir la síntesis de una “imagen del hombre”? Para ello se requiere que ya en el planteamiento

mismo de una antropología filosófica se convierta en tema el *horizonte general*, que el hombre experimenta y comprende a sí mismo.

El hombre no se encuentra como pura subjetividad, sino como un hombre en su *mundo*. De ahí que haya que empezar por centrar la mirada en el “mundo del hombre”. Sólo el hombre tiene un mundo y está en el mundo. Es un fenómeno fundamental de la existencia humana. Pero cuando se pregunta por la realización del hombre en su mundo y por las condiciones de su posibilidad, se echa de ver que no se entiende únicamente desde su mundo, que el mundo no constituye el horizonte último de la autorrealización humana, sino que está abierto y que apunta hacia el ser por encima de sí mismo.

El hombre sólo puede entenderse desde su relación con el ser, en una constante salida hacia el ser. Cualquier contenido de su experiencia mundana la vive como un ente en la totalidad del ser.

El hombre entiende la totalidad de su mundo como una realidad mundana, en la que se revela el carácter absoluto del ser. De ahí la pretensión absoluta de verdad a la que está sujeta cualquier afirmación como afirmación del ser. De ahí también la pretensión de valor absoluto que toda decisión y actuación experimenta como un deber obligatorio. De ahí asimismo el carácter absoluto del valor personal que habla de cada semejante y que demanda reconocimiento, respeto y veneración absolutos. De ahí, finalmente, la pregunta sobre el sentido último y absoluto de la totalidad de nuestro mundo y de la existencia humana en el mundo. Porque el hombre se realiza en el horizonte del ser, es por lo que se experimenta bajo la aspiración de lo absoluto. En definitiva, solo puede entenderse a sí mismo desde la relación trascendental con el ser absoluto e infinito, dicho de modo más concreto, en su relación religiosa con el fundamento absoluto, personal y divino del ser.

Una comprensión plena de lo que significa el ser humano exige, por lo mismo, que el horizonte del ser de la autorrealización humana se desarrolle sistemáticamente. Antropología y Ontología, entendidas en su esencia metafísica, son por lo mismo dos

aspectos de un mismo propósito filosófico: entender al hombre desde el fundamento de su ser y en la totalidad del ser.

## **I.2. El Trasfondo Histórico.**

El pensamiento filosófico responde – en general y desde los tiempos más antiguos – a una aspiración fundamental del hombre. Y es que el hombre no está rígidamente atado al acontecer natural, sino que debe enfrentarse con la realidad para configurar en ella su vida de un modo autónomo y responsable. Hace que se pregunte por el fundamento y sentido del mundo en que vive. Surge así la problemática filosófica de los primeros pensadores griegos acerca de la *αρχη παντων*, del principio de todas las cosas. Esa pregunta – en la sencilla fórmula clásica – señala la tarea que incumbe al pensamiento filosófico de todos los tiempos: interrogar a todas las cosas por su principio, llegar al fundamento de todo.

Pero esa pregunta se plantea desde el hombre y en razón del hombre: se pretende analizar la realidad toda en la que el hombre se experimenta a sí mismo y conocer después su propio lugar y misión en esa totalidad del ser. Independientemente del modo en que esa pregunta se formula y se responde, constituye siempre una afirmación acerca del propio hombre y del modo como se entiende a sí mismo en su mundo, en la historia y en el conjunto de la realidad.

En la historia del pensamiento el tema antropológico no siempre se expresa de la misma forma. De aquello que aparece como totalmente evidente apenas si se habla. Sólo se empieza a tratarlo cuando resulta problemático. Es así que el hombre, por lo general, no se convierte en tema explícito de la filosofía, al menos no en su tema central. Hasta la edad contemporánea no existió una antropología filosófica tal como se cultiva al presente. Es verdad que la especulación filosófica reflexiona desde lo antiguo sobre el pensamiento humano (lógica) y sobre la actuación moral del hombre (ética), así como su posición en la naturaleza (física) y en la totalidad del ser (metafísica). Surgen así de continuos planteamientos y puntos de vista auténticamente antropológicos que, aunque apenas

alcanzaron su pleno desarrollo metodológico y temático, revelan ya una interpretación y valoración de la existencia humana.

□ El hombre en el pensamiento Griego.

La filosofía griega antigua estuvo determinada por un pensamiento preponderantemente objetivo. Su mirada se orienta al mundo, al “cosmos”, al universo. Se pretende estudiar el ser, las formas y las leyes esenciales de las cosas. Se establece un escalonamiento ordenado de los seres que van subiendo desde las cosas inanimadas hasta alcanzar las formas de vida y culminar en los modos de ser y de operar del espíritu. Dentro de ese orden universal al hombre le corresponde un puesto axial.

Es el centro que unifica, es un “microcosmos”, para emplear una palabra que Demócrito puso en circulación ya en el siglo V a.C. y que recorre la historia<sup>6</sup>. Porque en el hombre se reúnen todos los grados del ser y de la vida para formar una unidad superior que refleja la del universo. El hombre es sin duda una parte de la naturaleza. Con las otras cosas cambiantes el hombre pertenece al campo de la física (en el sentido antiguo). Pero lo que le caracteriza y constituye su propia esencia es única y exclusivamente su alma:

El escrito acerca del hombre más importante para la tradición, que dejará de comentarse hasta la edad media, se titula *περι ψυχης* (acerca del alma; Aristóteles) y no *περι ανθρωπου* (acerca del hombre). Y el título se convierte en la expresión clave que refleja la imagen del hombre; o, más exactamente, la doctrina del alma según la antigüedad y la tradición subsiguiente; primordialmente se trata del alma, no del hombre todo; se trata de una psicología y no de una antropología.

No obstante, en el primitivo pensamiento griego se encuentran auténticos elementos antropológicos. En los orígenes de la filosofía preface un trasfondo mítico-religioso, en cuyo mundo representativo se realiza una autoexposición del hombre. Intenta comprender

---

<sup>6</sup> Según Demócrito, el hombre es un *μικροζ χοσμος*; cf. Diels-Kranz, Berlín 1964

el sentido de su existencia, tanto por el origen divino, de donde procede el alma – que está encadenada al cuerpo y ha sido desterrada del mundo material – como por la meta transmundana que el alma debe alcanzar algún día, tras un proceso de purificación con sucesivos nacimientos. En consecuencia se considera al alma como una realidad superior, por encima del mundo y del acontecer mundano; pero en esa realidad está la verdadera esencia del hombre. El primitivo pensamiento griego presenta ya una dualidad fundamental del alma espiritual y el cuerpo material. Al hombre le incumbe asimismo una responsabilidad por su conducta; existe lo justo y lo injusto, la culpa y la expiación, a través de las cuales debe alcanzar su perfección definitiva.<sup>7</sup>

Cuando sobre este trasfondo se proyecta el pensamiento propiamente filosófico, parece quedar en un segundo plano la pregunta acerca del hombre. Entre los filósofos jónicos de la naturaleza, ya desde Tales de Mileto (hacia el 600 a.C.) se trata del principio primero (αρχη) del que derivan todos los seres y los cambios. Pero esa pregunta se plantea desde el hombre, para descubrir en todas las mutaciones el verdadero sentido de su existencia.

Así aparece ya en Anaximandro, que entiende cualquier mutación y tránsito como “culpa y expiación según el orden del tiempo”<sup>8</sup>, dándole por consiguiente una explicación antropomórfica.

En Heráclito de Éfeso aparece un pensamiento antropológico aún más claro. Según él, el hombre se caracteriza por la percepción del *logos*; es decir, del sentido y la ley del mundo<sup>9</sup>. Es verdad que los hombres se muestran en su mayor parte sordos frente al *logos* pero gracias al pensamiento (φρονεῖν), que es la prerrogativa suprema del hombre, poseen la facultad de entender el sentido de los acontecimientos mundanos que consisten en la lucha constante de contrarios.

---

<sup>7</sup> Esta idea como las siguientes han sido recogidas del libro de Ernst Cassirer *Antropología Filosófica*, Ed. FCE 1992

<sup>8</sup> Anaximandro, citado por Diels-Kranz

<sup>9</sup> Heráclito, citado por Diels-Kranz b 115

A la filosofía heraclitiana del ser en devenir opone Parménides una filosofía de ser en reposo. Sin embargo, también para él se caracteriza el hombre por la facultad de pensar (νοεῖν)<sup>10</sup> Esa facultad le capacita para penetrar la mera apariencia del mundo cambiante y adentrarse hasta la verdad del ser. Aquí asoma ya un punto de vista que, a través de Anaxágoras y más tarde de Platón y Aristóteles, alcanzará su pleno desarrollo y se convertirá en el elemento central de la explicación griega acerca del hombre. Se entiende al hombre primordialmente como un ser racional, con lo que supera a los demás seres y acontecimientos del mundo. El λογος o νουξ pasan a ser los conceptos fundamentales de la idea que el hombre tiene de sí.

Mientras hasta ahora el hombre parecía encontrarse tranquilamente en un orden mundano objetivo, con la sofística se llega a la primera reflexión crítico-escéptica ¿Somos nosotros ni siquiera capaces de conocer la verdad? ¿Existen normas objetivamente vinculantes de nuestra conducta? ¿No es todo sujeto y relativo? ¿No es acaso el propio hombre “la medida de todas las cosas”? (Protágoras).<sup>11</sup>

Se llega así a una reflexión directa sobre el hombre que Sócrates hace suya, aunque al mismo tiempo se supera su rasgo escéptico-relativista, de cara sobre todo a los valores y normas morales. Es Sócrates el primero en descubrir la voz divina de la conciencia. El hombre, entendido como ser racional –aunque aquí con un neto predominio del aspecto práctico y ético -, está ligado a la verdad eterna e inmutable y siempre vinculante, por encima de todos los cambios del mundo sensible.

Estas ideas hallan un ulterior desarrollo en la *metafísica clásica*. Según Platón, el hombre está ordenado por su espíritu al mundo inteligible (χρoσμοξ νοητοξ). Ese mundo es la verdadera realidad (οντωξ ον) frente al mundo aparente y mudable de las cosas que se perciben por los sentidos. Por ello, el alma del hombre es esencialmente inmortal,

---

<sup>10</sup> Parménides, citado por Diels-Kranz B 3; cf. 6, 8, etc.

<sup>11</sup> Protágoras, citado por Diels-Kranz B 1

pertenece al mundo inmutable de las ideas y está fundamentalmente por encima del mundo cambiante.

También para Aristóteles el hombre está por encima de todas las demás cosas por su razón (νοῦς). Con todo, Aristóteles intenta superar el dualismo platónico entre cuerpo y alma así como entender la unidad esencial del hombre. También en él – como en todo el pensamiento griego – el ser espiritual del hombre se define principalmente por el elemento cognoscitivo. El espíritu es razón, la facultad del conocimiento intelectual.

Para el pensamiento griego – y aquí que en contraste con el cristianismo – es mucho más decisiva la rígida creencia en el destino según la cual todo está regido por la necesidad (ἀναγκη) del destino (μοιρα) predeterminante. El hombre se sabe bajo un destino absoluto, ciego e impersonal; y no frente a un Dios vivo y personal que, según el cristianismo, se revela en la historia como Dios del amor y de la salvación. Aquí es donde radica la oposición más profunda entre las concepciones griega y cristiana relativas al hombre.

#### □ El hombre en el pensamiento Cristiano.

Esta característica esencial, personalista e histórica de la fe cristiana representa un cambio en la imagen del hombre frente al pensamiento griego. La nueva imagen del hombre logra un desarrollo explícito en el depósito de la revelación; que está contenida o se la supone de modo implícito. Sólo tras siglos de meditación cristiana encontrará su formulación abierta y reflexiva. Para ello ha tenido que darse un nuevo horizonte general. El hombre se siente y entiende en un “mundo” distinto del mundo en que se hallaba el hombre griego precristiano.

Cuando se establece la reflexión filosófico-teológica – por obra principalmente de Gregorio Niseno (394) en la patrística griega, y de Agustín (430) entre los padres latinos - <sup>12</sup>, son muchos ciertamente los elementos tomados de la filosofía griega: pero se entiende y manejan de una forma nueva y se desarrollan dentro de una totalidad de sentido también de nuevo cuño. En una forma totalmente extraña al pensamiento griego, se acentúan el valor y dignidad de lo particular, su singularidad individual, su vocación divina y su libre decisión frente al destino eterno. Por primera vez se acuña en el ámbito cristiano el concepto de persona, que tiene un origen teológico. Deriva, en efecto, de las disputas cristológicas y trinitarias de los siglos IV y V, y tuvo importancia grande para la exposición y valoración de la personalidad humana.

En esta panorámica cristiana los contenidos de la filosofía griega adquieren nuevo valor. El hombre se encuentra en el centro, entre el mundo material y sensible del cuerpo y el mundo espiritual y suprasensible. Constituye el escalón más alto del mundo corpóreo, comparte las leyes de la materia y las fuerzas vitales de la planta y del animal. Pero simultáneamente pertenece ya al orden de lo espiritual a través de su espíritu (νοῦς) que, en cuánto alma (ψυχή), que es el principio vital del cuerpo. El alma no se concibe como preexistente al modo de la concepción platónica, sino que ha sido creada libre por Dios. Es imagen y semejanza de Dios, el lugar de la trascendencia hacia Dios y está llamada a la vida inmortal. Tampoco se entiende ya como pura razón, sino que al mismo tiempo es voluntad y facultad de libertad y amor.

En este punto se distinguen dos concepciones dentro del marco cristiano. De un lado Agustín ve la facultad suprema en el libre albedrío que se perfecciona en el amor;<sup>13</sup> mientras que el conocimiento sólo tiene la función de meditación o de servicio. Esta concepción domina a través de la tradición agustiniana en toda la alta edad media y experimenta una renovación importante durante el apogeo de la escolástica, gracias a Buenaventura (1274) y a la escuela franciscana que sigue sus pasos. De otro lado, Tomás

---

<sup>12</sup> Recogido de la obra *¿Qué es el Hombre?* Coreth Emerich p. 63

<sup>13</sup> Cfr. San Agustín *La Ciudad de Dios* (Citate Dei)

de Aquino (1274) y la escuela dominicana adoptan los contenidos esenciales del pensamiento aristotélico y, con ellos, la doctrina de que la facultad suprema del hombre, lo que le caracteriza de modo específico es la inteligencia (*intellectus*), en tanto que la libertad y el amor no son más que sus secuencias naturales.<sup>14</sup>

Más profunda es aún otra oposición en las concepciones doctrinales. Verdad es que en el marco cristiano en general queda superado el dualismo platónico por el hecho de que la materia ya no es un principio eterno e increado y, por ende, opuesto a Dios, sino que procede de la creación divina. Eso es algo que viene dado con el cristianismo. Mas en lo que concierne a las relaciones entre alma y cuerpo existen dos posturas contrapuestas.

Agustín, cuyo pensamiento filosófico está hondamente influído por Platón y el neoplatonismo, ve en el alma y en el cuerpo dos realidades o sustancias separadas, que no constituyen una unidad sustancial, sino que simplemente están unidas por la acción recíproca.

Esta concepción penetra en el pensamiento de la primitiva edad media y aún encuentra un defensor en Buenaventura. Con la edad moderna esa doctrina volverá a readmitirse y Descartes la llevará aún más lejos influyendo notablemente en los pensadores de la época.

Tomás de Aquino, por el contrario, adopta la doctrina aristotélica, según la cual el alma espiritual es al propio tiempo el principio interno que informa al cuerpo (*anima forma corporis*); alma y cuerpo no son por lo mismo dos sustancias separadas, sino dos principios internos constitutivos que, unidos sustancialmente (*unio substantialis*), dan como resultado la sustancia total del único y mismo hombre completo.

Por encima de estas diferencias, en el marco general del pensamiento medieval cristiano se mantiene la posición particularísima del hombre.

---

<sup>14</sup> Cfr. Santo Tomás de Aquino *La Suma Teológica* y *La Suma contra los Gentiles*.

Él es el centro del cosmos en el que se reúnen todos los grados del ser. Por la apertura universal de su espíritu al ser, el hombre es “quodammodo omnia” (en cierto modo lo es todo), como dice Tomás de Aquino comentado a Aristóteles.

Es un “micro cosmos”, como afirma a finales de la edad media Nicolás Cusano, haciendo suya una vieja idea; un micro cosmos en el que está presente y “contraído” el universo todo.

El hombre tiene una posición metafísica inequívoca en la totalidad del ser; está inserto en un orden objetivo y universal que se fundamenta en Dios, el Ser absoluto e infinito.

□ El hombre en el pensamiento de la Edad Moderna.

Desde los comienzos del pensamiento moderno la filosofía experimenta una orientación hacia el sujeto. Mientras que en la antigüedad y a lo largo de la edad media había prevalecido un pensamiento objetivo, con el que el hombre tenía conciencia clara de su posición absoluta y de su seguridad en el conjunto del ser, ahora se impone una mentalidad subjetiva que pretende lograr y establecer un conocimiento seguro partiendo únicamente de la inmanencia de la subjetividad. Lo cual comporta desde luego un cambio radical en la imagen del hombre.

Tal cambio está en estrecha conexión con la quiebra general que se observa en el paso de la edad media a la edad moderna. Con el *nominalismo* de los últimos tiempos medievales del pensamiento metafísico-sistemático de la escolástica entra en crisis y se hace problemático; a este fenómeno responde la tendencia hacia una nueva concepción crítico-empírica. El *humanismo* alumbra un nuevo sentimiento vital, que se vuelve hacia el hombre situado en este mundo, confiere una nueva vida a la antigüedad clásica y la convierte en norma ideal de la vida humana y de la formación espiritual.

Hasta ahora el hombre se había sabido en el epicentro de un mundo perfectamente ordenado y claro. Su tierra, en torno a la cual giran el sol y las estrellas, era el centro del universo, que se completa en el hombre. Pero ahora cuando la tierra ha dejado de ser el epicentro del mundo universo para convertirse en uno de los planetas que giran alrededor del sol, el hombre se siente como arrojado a un universo sin fronteras que ya no logra entender y en el que ha perdido toda orientación y seguridad. El hombre ya no tiene un lugar asegurado en el cosmos. La realidad objetiva ha dejado de garantizarle el sentido y posición de su existencia. Eso hace que se retraiga cada vez más sobre sí mismo, como sobre el único punto seguro que le es dado; lo cual le obliga también a reflexionar sobre sí mismo suscitando así la cuestión acerca del ser del hombre y del sentido de su vida.

M. Buber se ha referido al hecho de que el problema antropológico irrumpe en la historia siempre que el hombre pierde el clima familiar y la seguridad que hasta ese momento había disfrutado, cuando el mundo y su propia posición en el mundo le resultan problemáticos.<sup>15</sup>

Antropológicamente es más importante la conocida referencia al tema que Kant hace en la introducción a su lógica, y en la que formula las preguntas fundamentales de una “Filosofía de intención cosmopolita”. Son éstas: ¿Qué puedo yo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Qué es el hombre? Y agrega Kant: “A la primera pregunta responde la metafísica, a la segunda la moral, a la tercera la religión y a la cuarta la antropología, ya que las tres primeras preguntas están relacionadas con la última”<sup>16</sup>. Por consiguiente, la cuestión acerca del hombre es el fundamento último de toda filosofía, aun cuando Kant personalmente no consiga trazar una antropología en este sentido. Así y todo, ya ha aparecido la expresión clave: ¿Qué es el hombre?

Lo que hasta ahora he dicho del hombre es aplicable también, *mutatis mutandis*, al hombre como individuo. El individuo ha sido dotado por la naturaleza solamente por

---

<sup>15</sup> M. Buber, *Das Problem des Menschen*, Heidelberg 1962

<sup>16</sup> Kant, W W (Obras Completas) IX, 25

ciertas predisposiciones caractereológicas y espirituales; pero el uso que haga de esas predisposiciones y la clase de hombre que haya de ser le incumben a él mismo en última instancia. No hay para nosotros ningún “sé lo que eres”. Antes bien, se cumplen en nosotros, como dijo Bergson, una “création de soi par soi”.

La conciencia de que él es el escultor – tanto como la conciencia de que él es el escultor de su cultura – se despierta en el hombre relativamente tarde en la historia. En tiempos primitivos se imitan sólo ejemplos míticos y se llenan esquemas tradicionales de acuerdo con la conciencia. Pero de hecho también sucede esto siempre en las conductas individuales. Y entre los griegos, y todavía más en tiempos modernos, el troquelado individual de la propia personalidad y de la propia vida llega hasta ser un postulado El deber, algo dado simplemente para ser repetido, ahora caduca por completo, y el hombre reconoce que su mayor y más hermosa tarea es construir su vida de acuerdo con paradigmas autoescogidos o según fundamentos propios sin ejemplo ninguno.

Se puede colocar lo dicho hasta aquí bajo el lema de una palabra de Nietzsche: el hombre, dice, es “el animal todavía no consolidado” (XIII. 276). Esto suena realmente como si el no estar aún consolidado fuera un defecto y como si el hombre algún día hubiese de alcanzar su consolidación (cf. Parte IV, Cap. I, *b*).

Omitamos más bien el *todavía* y digamos: el hombre, a diferencia de los animales, no está consolidado, es decir, su vida no transcurre por carriles previamente forjados, sino que ha sido producido por la naturaleza en cierto modo a medio hacer. La otra mitad de su existencia le toca a él mismo completarla.

Sería mezquino impugnar la coherencia interior que existe, sin embargo, entre los grandes autorretratos que el hombre traza de sí mismo y la configuración simultánea del ser cultural y personal. La interpretación que él se da, su idea de sí mismo, de su naturaleza y de su determinación, no deja de influir en lo que después llega a ser de hecho.

Se ha dicho que los griegos, por ejemplo concebían al hombre ante todo como ser racional; esto ya es por una parte expresión de una cultura enfocada hacia la racionalidad, la forma, la ley y la exactitud, pero al mismo tiempo esta antropología revierte sobre la cultura, se refleja en el hecho de que los hombres *quieren* ser cada vez más lo que *creen* ser según su naturaleza, en que tratan de vivir cada vez más por la razón.

La ética griega, según la cual la razón se opone a los apetitos y debe dominarlos, es inteligible solamente sobre este fundamento y como expresión de este concepto del hombre.

Para el cristianismo (apuntado anteriormente) por el contrario, el hombre es un ser, cuya existencia en este mundo, tiende al más allá; donde habita Dios que también se hace presente en el mundo a través de la creación.

Para el mundo moderno en su comienzo, nuevamente es el hombre aquel cuya alma responde a la infinitud del mundo con un anhelo y una disposición ambiciosa igualmente infinitos; y de ello resulta una cultura de expansionismo ilimitado en todos los terrenos, de embriaguez de progreso y porvenir.

También la configuración de cada dominio cultural particular, de cada estilo artístico, de cada ordenador social (por eso se habla hoy de “Antropología política”) es sustentada en cada caso por una concepción del hombre. Toda creación cultural encierra una secreta visión del hombre, una criptoantropología.

Así se confirma que en el hombre su conocimiento no deja intacto a su ser. Precisamente no está en manera alguna consolidado y ultimado, sino siempre algo abierto y moldeable. Pero siempre debe insistir en su acabamiento y consolidación.

Y las ideas y conceptos con los que trata de concebir su propia existencia pueden, por lo tanto, ejercer una fuerza decisiva en la autorrealización de esta existencia. La idea del hombre en cada caso se convierte en Ideal, por el cual se rige y el cual lo moldea.

Y con esto se revela el sentido último de la Antropología. Al mismo tiempo se demuestra que ésta debe acompañar al hombre de manera insoslayable. La idea de que el hombre no es solamente un simple ser, como los otros seres, sino que se pregunta y se interpreta a sí mismo, que el *Anthropos* es de por sí un antropólogo, no es una divagación teórica superflua, sino que brota de la más profunda necesidad de aquel ser que se ha de construir a sí mismo y que por eso necesita una imagen rectora sobre la cual debe construirse. Ambas cosas enlazan la una con la otra.

La imperfección del hombre es la que, en compensación, empuja a la autocomprensión, que le dice cómo puede perfeccionarse. La interpretación que se da de sí mismo no queda precisamente desligada junto a una realidad invariable, sino que se engrana de modo formativo en aquello de lo cual quiere ser la interpretación. La autointerpretación del hombre es por eso un principio extremadamente responsable. Esta responsabilidad debe ser siempre consciente.

### **I.3. La Relación del Hombre con el Mundo.**

El individuo no es en su origen un puro yo aislado de todo lo demás, que se complete y experimente a sí mismo en la inmanencia de la propia conciencia. Sólo en el conjunto de un mundo humano común llega el individuo a encontrarse a sí mismo. Sólo en la comunidad de la experiencia humana se forma y desarrolla su propia comprensión.

Aquí entra también sin duda el hecho de que cada uno se experimente en su individualidad y singularidad; más aún, en su definitiva e inevitable soledad, aislado de todos los demás y abocado a sí mismo, sabiéndose insustituible en su ser propio y

personal. Jamás se encontrará con una autoconciencia inmanente y cerrada, que empiece por estar en sí misma y que posteriormente se afinque en los demás.

Más bien, nos descubrimos a nosotros mismos en lo otro y en el otro, en una unidad dialéctica de autorrealización y realización mundana, de autocomprensión y comprensión del mundo y de los demás. Esa totalidad es una posición en movimiento de relación y condicionamiento entre mi yo y lo que me rodea, entre el hombre y su mundo.

El fenómeno fundamental de la autoexperiencia humana es que nos hallamos de antemano en medio de una realidad, en medio de las cosas y de los hombres con los que tratamos, que influyen en nosotros y con los que estamos en múltiples relaciones. Nuestra existencia está referida al mundo, tanto al mundo de las cosas y de los objetos como, ante todo y sobre todo, al mundo humano personal. Por ende, nuestra existencia concreta está condicionada y determinada de múltiples formas.

Sólo el hombre está abiertamente orientado hacia el entorno humano. De su comunidad surge el individuo y en ella crece de forma humana. Aprende el lenguaje de esa comunidad, adopta sus costumbres y participa de su espíritu y cultura.

Todo esto marca de forma decisiva a la existencia humana individual, que está por ende ligada a todo ello y condicionada por ese mundo, y por tanto más cuanto mayor es el grado de cultura y civilización. La vida del individuo se entrelaza con el complejo montaje relacional del acontecer social y cultural del mundo humano histórico.

A través de todo esto se configura también aquello que nosotros experimentamos como nuestra vida propia y personal, es decir, nuestra vida íntima, y que designamos como vida espiritual. Esa vida está esencialmente condicionada por nuestro mundo; el nacimiento y crecimiento espiritual, la madurez y despliegue del hombre están referidos al mundo que nos rodea. Esto quiere decir, en primer término, que obtenemos de nuestro mundo los contenidos de nuestro conocimiento.

Estamos relacionados con el mundo, salimos en cierto modo de nosotros mismos al mundo – o estamos siempre inmersos en él – para incardinarlos en la interioridad de nuestra conciencia. Vivimos en un constante intercambio e interrelación entre el dentro y el fuera. Sólo en la relación con el otro, en la salida hacia el otro y en la asunción del otro dentro de nosotros mismos; es decir, en la supresión de la alienidad (*Andersheit*) del otro, incorporándolo al contenido de nuestro propio mundo cognoscitivo, logramos la realización y enriquecimiento de nuestro ser personal.

Pero no somos únicamente seres conocedores; nos es esencial asimismo el querer y el actuar con relación al mundo. Con nuestra acción intervenimos en la realidad exterior definiéndola y conformándola. Nuestros propios pensamientos y planes, nuestros objetivos y decisiones los realizamos y objetivamos por una acción libre en la obra que realizamos en el mundo.

De este modo la interioridad del espíritu se manifiesta en la exterioridad del mundo mediante la obra objetiva, expresión concreta e imagen sensible del espíritu humano. El mundo de las cosas se hace un mundo humano que el hombre configura y monta con una actuación humana dándole un sentido nuevo. La naturaleza se eleva al rango de cultura.

Uno de los rasgos esenciales del hombre es que no vive, ni puede vivir, en la inmediatez de una naturaleza dada, sino en la mediación de naturaleza a cultura. Por su propia naturaleza el hombre es un ser cultural<sup>17</sup>. Y ha de transformar su mundo hasta hacer de él un mundo de cultura; únicamente así podrá convertirse en el espacio vital humano.

Todo lo que pertenece al mundo cultural en el sentido más amplio opera a su vez informando al hombre: empezando por las formas de vida más simples, las costumbres y los usos que se dan en cualquier comunidad humana, por primitiva que sea, hasta el

---

<sup>17</sup> Cf. la “ley de la artificiosidad natural” en H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlín 1965, p 305-321

conocimiento científico del mundo, su configuración artística, su dominio técnico, pasando por la explicación filosófica de la realidad.

Aquí entra asimismo el campo todo de la vida social, económica y política, las formas todas de la convivencia y colaboración humanas. No solamente configuran las circunstancias externas de los hombres que pertenecen a un determinado marco cultural histórico, sino que influyen en sus formas de pensar, en su ideología y modos de representación, en sus convicciones y valoraciones; con otras palabras, influye en la totalidad de la imagen que el hombre tiene de sí mismo en el mundo histórico concreto.

La unidad y totalidad de este armazón dialéctico de relaciones entre hombre y mundo no debe perderse nunca de vista y han de construir el horizonte general, si es que intentaré analizarla con mayor detalle en sus aspectos concretos y en sus estructuras fundamentales.

□ El mundo del hombre.

El intento de exponer el fenómeno del mundo tropieza con la dificultad de que el concepto “mundo” no solamente resulta impreciso y equívoco en el lenguaje corriente, sino que también la filosofía lo emplea en sentidos muy diversos. De ahí que se distingue el concepto fenomenológico del mundo, tal como se entiende de cualquier otro concepto entendido de forma diferente.<sup>18</sup>

Es verdad que el mundo en sentido sociológico se entiende como un mundo humano como la comunidad humana y vida pública con las que operan unas imágenes y formas de conducta para que acabe siendo el espacio vital humano desde los puntos de vista social, político y cultural. Esta concepto de mundo no alcanza, sin embargo, la plenitud del

---

<sup>18</sup> Cf. E. Coreth, *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*, Herder, Barcelona 1972, donde se desarrolla el concepto de “mundo”.

fenómeno mundano, porque el mundo del hombre se define, sí, esencialmente por la dimensión social, mas no de un modo exclusivo.

Para una antropología filosófica, que quiera partir del fenómeno total del hombre desde su más amplia perspectiva, es imprescindible que contemple de lleno el fenómeno del “mundo del hombre” y que lo abarque, lo estudie en sus *estructuras básicas* y esenciales. Más no es posible atrapar la plenitud concreta de contenido que presenta el fenómeno mundo porque cada individuo humano tiene su propio mundo, el cual no corresponde plenamente al mundo de otro individuo. Por lo mismo, sólo puede tratarse de presentar los elementos constitutivos que pertenecen al mundo general del hombre. Pero aquí aparecen ya claramente unas constantes antropologías, que al menos formalmente viene dadas con el ser del hombre en el mundo, aun cuando cambien incluso de contenido.

La singularidad y determinación espacio-temporal del individuo se entrelazan con un acontecer más vasto. El individuo está condicionado por numerosos datos anteriores que desde el pasado influyen en el presente y determinan cada vez más nuestra existencia en el mundo, experiencias y decisiones continúan influyendo. Al individuo le viene dada de antemano una situación histórica en los aspectos social, político, cultural y espiritual. Con ello se abren a su propia existencia unas posibilidades concretas, pero también se le marcan unas fronteras insuperables. Las concepciones e interpretaciones del mundo, marcadas ya por su cuño histórico, penetran en el pensamiento del individuo y conforman el horizonte de su comprensión mundana.

Sin embargo el hombre no es un objeto pasivo de su historia. A la historicidad del hombre pertenecen también, y de modo esencial, el conocimiento de la historia; cuando más vasto y lleno es el horizonte de nuestro saber histórico, tanto más se dilata la mirada por encima del presente. La situación histórica del momento se entiende y juzga con mayor profundidad dentro del contexto del acontecer histórico.

Las relaciones y concepciones presentes se relativizan e integran en un horizonte más amplio. Una parte esencial de la existencia histórica es que no se pase como ciego por el presente, sino enfrentar la situación dada, adoptar una postura frente a la tradición histórica, captar las posibilidades históricas y penetrar en el acontecer histórico. Así es parte esencial del fenómeno de la existencia histórica no sólo el acontecer universal en el que asigna una situación determinada, sino también la libertad del individuo con la que tiene que realizarse. Sólo así dominamos humanamente la historia; sólo así la historia se hace humana. Y sólo así se forma el mundo histórico de experiencia y comprensión.

El “mundo del hombre”, en cuanto horizonte concreto de experiencia y de intelección, constituye algo extremadamente complejo. Pero aun cuando no sea posible resumirlo y exponerlo en cada uno de sus contenidos, porque el mundo de cada hombre viene definido por su particularidad individual, su situación histórica, sus experiencias y decisiones personales, sí pueden señalarse unos rasgos formales básicos que pertenecen en general al mundo del hombre. Sin embargo, no se trata aquí de acumular *a posteriori* unos elementos parciales que se superponen como “estratos”. Más bien esos elementos particulares se unen entre sí, de tal modo que cada uno de ellos está penetrado y prolongado por los otros, al tiempo que condiciona el todo concreto de nuestro mundo.

Se deben destacar algunas de esas estructuras básicas formales para lograr una visión adecuada del fenómeno general, multiforme pero fundamental desde el punto de vista antropológico. El mundo no está sólo esquematizado *a priori*, sino que también está asumido *a posteriori*. El esquema responde a la experiencia, pero la experiencia se hace posible y está guiada por un esquema precedente. A la esencia del hombre pertenece tener un mundo y estar en ese mundo.

El hombre asume y proyecta su mundo; y eso es lo que hace posible que con la experiencia captemos la realidad y formemos nuestro mundo. El contenido concreto de mi mundo deriva de la experiencia. Pero tal experiencia responde el esquema siempre nuevo

de sentido y valor, de objetivos y de planes que penetran a su vez en la totalidad de mi mundo intelectual y crean una preinteligencia para todas mis experiencias posteriores.

La consecuencia inmediata es que el mundo no viene asumido de forma meramente *pasiva*, sino que nos lo apropiamos y configuramos *activamente*. Ese mundo no es un puro esquema lógico que nosotros tracemos, ni es tampoco una pura determinación pasiva forjada en base a los datos preexistentes y recibidos por tradición. Aunque todo esto marca con su sello, cada conocimiento representa de suyo una intervención activa en la realización de la experiencia, del propio punto de vista y de la toma de posición personal. El querer y el actuar representan una postura activa solamente en la medida en que damos una respuesta libre a las posibilidades y valores conocidos conformando automáticamente nuestra existencia en el mundo. Ambos elementos, el activo y el pasivo se interfieren al tiempo que definen la totalidad de nuestro mundo.

De lo cual se deduce que tampoco el mundo es una realidad ya constituida *estáticamente*, sino que está *dinámicamente* en movimiento y formación constantes. El hombre no se encuentra encerrado en su entorno delimitado rígidamente ni está fijado en una determinada intelección del mundo. El hombre está esencialmente abierto a la realidad, que va más allá del círculo de su saber y comprensión personales. Preguntando e investigando se sobrepasa las fronteras del mundo que conocemos hasta ahora. Hacer nuevas experiencias, conocer a otros hombres, estudiar lenguas y pueblos extraños, aprender a entender otras culturas y situaciones históricas. Con todo ello se ensancha y enriquece continuamente nuestro propio horizonte mundano.

De donde se sigue que el mundo del hombre está siempre y necesariamente *limitado*, pero jamás está definitivamente fijado ni cerrado en sí mismo. Más bien está fundamentalmente *abierto* en cada instante a ulteriores dimensiones de la realidad y de su posible sentido. Ciertamente que – en extensión – jamás se puede abarcar “todo”, sino que siempre experimentamos únicamente fragmentos parciales y limitados de la realidad,

los cuales sin embargo apuntan por encima de su limitación a otros campos de lo existente.

Por lo mismo, tampoco lograr comprender jamás “por completo”, y de modo intensivo, la realidad que se experimenta, ni agotarla en su contenido pleno de ser y sentido; lo único que entiendo intensivamente de la misma manera en cada momento son aspectos parciales y limitados. Tales aspectos, sin embargo, se trascienden y a través de su propia limitación señalan hacia ulteriores dimensiones de ser y sentido. Nuestro mundo es esencialmente limitado. Pero al mismo tiempo tenemos conciencia de sus limitaciones y, mediante el análisis y el estudio intentar superarlos. Con el progreso de la experiencia ensanchamos y enriquecemos nuestro mundo.

Eso demuestra que el “mundo” en el sentido de concepto mundano fenomenológico no es una realidad fundamentalmente constituida o constituible; como tampoco es la “experiencia” una realidad fija que presente unos contornos perfectamente definibles entre lo experimental y lo no experimental. La misma experiencia – entendida como experiencia humana universal – trasciende constantemente los “límites de la experiencia posible” (Kant), como sobrepasa asimismo los límites de nuestro mundo de experiencia y comprensión en cualquier instante. Un esto mundo es un *mundo abierto* con fronteras fluidas, que se quiebran y ensanchan continuamente.

De ahí se sigue sin embargo que el mundo en este sentido fundamental no constituye el horizonte último del conocimiento y comprensión humanos sino que esencialmente apunta por encima de sí mismo hacia la totalidad abarcadora de la realidad: hacia *todo el ser*. Sólo porque nosotros entendemos nuestro mundo como ser y en el ser, tenemos un mundo tal como lo experimentamos humanamente. El mundo sólo es posible en el ser.

□ Hombre e Historia.

Tener en cuenta la evolución del hombre es algo trascendental ya que se encuentra en una serie de sucesos los cuales dan pauta para su estudio dentro de el espacio-tiempo, indiscutiblemente se puede estudiar de diferentes ópticas o concepciones desde la cristiana a la darwiniana, por lo tanto si dos individuos viven juntos comienzan a formar una sociedad, si crece esa sociedad se encontrarán formas de convivencia denominadas cultura las cuales dejan su huella dentro de la historia. Como se puede observar entonces el hombre, la sociedad, la cultura y la historia están ligadas unas a otras tomando como centro lo que es el hombre como individuo dentro de un campo de estudio. Citando las palabras de Emerich lo define de la siguiente manera:

....Todo individuo vive en comunidad y está con ella en un proceso intramundano, espacio-temporal, pero específicamente humano, que llamamos historia. Así como el hombre es un ser social (*ens sociale*), también es un ser histórico (*ens historicum*). Y, así como la comunidad significa la convivencia de una pluralidad de personas, así la historia equivale a la sucesión de un acontecer temporal. A la dimensión amplia de la comunidad pertenece esencialmente la dimensión temporal de la historia, porque toda comunidad es una comunidad que crece y se desarrolla en la historia. Inversamente, pertenece a la historia en un sentido propiamente humano el acontecer universal que afecta a la comunidad en la que se realiza y en la que se inserta el individuo. Ambos aspectos se complementan; pero la historia revela como tal unas estructuras esenciales para la existencia humana.<sup>19</sup>

También es esencial el conocimiento de la propia historicidad, pues la historia en sentido propio sólo se da cuando interviene de por medio la conciencia. La historia es asunto exclusivo del hombre. No estamos ciegamente arrojados a la necesidad de un proceso natural, a pesar de la limitación espacio-temporal de nuestra existencia, superamos el acontecer natural con el conocimiento y la libertad, aunque en muchos aspectos se trata de una libertad condicionada y trabada, y nos adentramos de forma autónoma en el fluir histórico. Esto supone ya una conciencia del conocimiento que implica la historia; pero el

---

<sup>19</sup> Texto de la obra *¿Qué es el Hombre?* Coreth Emerich p. 231

conocimiento y el hombre se libra a su propia actuación en el marco de la historia como persona espiritual y libre.

Más aunque el conocimiento de la historicidad sea esencial al hombre, no siempre se da ese conocimiento con la misma expresividad. Existe también un saber asistemático que brota de las experiencias y decisiones cotidianas y que la penetra y condiciona sin alcanzar las cotas de una verdadera reflexión. En este sentido, el conocimiento acerca de la limitación histórica pertenece a la idea que el hombre histórico concreto tiene de sí mismo. Ahora bien, desde el siglo pasado hasta el momento presente la historicidad emerge de forma cada vez más explícita en la conciencia del hombre.

Todo esto suscita el deseo de una orientación histórica, al que responde a su vez el vasto conocimiento del pasado que hoy poseemos, como resultado de la moderna investigación histórica. Y, finalmente, con esto coincide el renacer de la cuestión histórico-filosófica acerca del origen y esencia, sentido y fin de la historia.

Por otra parte, esas acciones están en el contexto de un vasto acontecer, que señala unas posibilidades al tiempo que marca unas limitaciones a la actividad de cada uno, condicionando decisivamente la acción del individuo en el conjunto total de la historia. Cuando se contempla sólo el primer aspecto, el resultado es una imagen individualista de la historia, que no puede explicar ni el condicionamiento histórico del individuo ni el fenómeno del acontecer universal. Por el contrario, si se tiene en cuenta sólo el aspecto segundo, la acción del individuo se diluye en un universal que le sobrepasa, elimina sus decisiones y establece de antemano el destino histórico.

La existencia del hombre está pluralmente condicionada por su mundo; es decir, no sólo por los datos naturales sino también por las circunstancias históricas. Vive en una situación concreta, que la historia acuña. Ahí actúan las realidades históricas, y ahí alcanzan importancia histórica los acontecimientos pasados, las decisiones y actuaciones libres. Lo cual quiere decir que un suceso no se convierte en verdadero acontecimiento

histórico en sentido pleno por el mero hecho de realizarse en algún momento y en algún lugar del mundo; ni tampoco porque el hombre lo ejecute como un acto libre. Se necesita, además, que ese acontecimiento alcance una importancia histórica o – lo que es lo mismo – que, pese a su singularidad y vinculación espacio-temporal, alcance una repercusión general, ejerza ciertos efectos en una comunidad humana: municipio, pueblo, estado, un círculo cultural o la humanidad; efectos que determinan las futuras condiciones de vida.

Cada acontecimiento histórico es un suceso singular en nuestro mundo experimental de espacio-tiempo. El hombre, como portador de la historia, está ligado en su ser y actuar concretos a esa realidad espacio-temporal en la que realiza sus actos libres. De ahí que la *inmanencia* del hombre, su vinculación mundana al espacio y al tiempo, sea condición preliminar de la historia. Mas eso solo no podría fundamentar el fenómeno de la historia humana. Todas las cosas concretas, el proceso general de la naturaleza, y de los animales, están ligadas al mundo, al espacio-tiempo. Por eso, sin embargo, no son ya realidades históricas.

Debe quedar claro que la historia va mas allá de un concepto temporal ya que ella misma envuelve toda realidad del ser humano, así la misma afecta todo acontecer del individuo de tal manera que la misma historia está destinada a superar a la historia para dar pauta al surgimiento del acontecer de sus conceptos en su interior. Entendiendo que la si la historia logra encontrar su máximo nivel puede aclarar lo que le pasa y afecta al hombre como individuo, como ser social y por lo tanto como ser cultural. Es una autocrítica a lo que ella puede alcanzar con sus límites y sus limitantes dentro del acontecer del ser humano.

Mas esto es una forma mundana de conceptualizar la historia ya que dentro de la concepción erudita va al tenor de la metafísica por el hecho de la trascendencia espiritual y logra el grado superior de tal manera que puede afectar en forma positiva al desarrollo del ser humano en su vida terrenal.

El hombre tiene la libertad de su ser, más esto también lleva consigo lo que puede adoptar y lo que no; más esto no puede quedar solo como una decisión sin un fundamento claro para la vida del hombre puesto que esta libertad tiene que trascender dentro de sí, por lo que se debe de clasificar con una trascendencia hacia lo absoluto, ya que depende más allá de su legado dentro de la historia, tomando a ésta como una herramienta para proceder con toda libertad en su espacio-temporal.

El hombre es un ser condicionado por varios factores de los cuales tiene que dar cuenta de lo que fue, ha sido y será, más debe valerse de la historia para que a la par ambos trasciendan dentro del “ser y la historia”, bien lo vuelvo a mencionar al autor antes citado ya que el da una explicación más concreta y entendible de lo que puede significar la historia para el individuo.

Para ello es necesario, y decisivo además, que el hombre simultáneamente supere por principio la dimensión espacio-tiempo, aunque esté ligado a la misma; es, pues, necesaria la *trascendencia* del hombre, que se realiza constantemente en la autoposición conciente y en su libre autodisposición.

De donde se sigue que no hay que entender la historia sólo como un cambio temporal de toda la validez del pensamiento y valoración humana. Entendida así la historia, no sólo se elimina la esencial trascendencia del espíritu, sino que también la esencia de la historia misma, tal como nosotros la realizamos y experimentamos.

La historia está constituida esencialmente por ambos elementos: *condicionamiento histórico y libertad personal*. No sólo está condicionada por el cambio temporal de las circunstancias ambientales humanas y sociales, sino también esencialmente por el movimiento trascendente del espíritu que, superando la condición espacio-temporal, se eleva a lo absolutamente válido para, desde allí penetrar con libertad en el espacio intramundano histórico y social, condicionar libremente las circunstancias concretas de la existencia humana y configurar así el curso ulterior de la historia.

No hay duda que dentro de ciertos límites existe un progreso histórico, concretamente en aquellos campos en que lo logrado se convierte en posesión permanente que puede manipularse y transmitirse y que las generaciones siguientes pueden a su vez recibir y seguir desarrollando. La cultura se objetiviza en obras materiales; esto es la cultura objetiva, de la técnica y civilización e incluso del

conocimiento científico positivo, que puede transmitirse y seguir desarrollándose. Ya aquí se advierte una limitación: la realización cultural objetivada, la obra artística o técnica.

La historia no consiste únicamente en un acontecer espacio-temporal intramundano, al que el hombre estaría sujeto, sino que éste se encuentre también condicionado por su trascendencia hacia lo absoluto, de modo que sólo así es capaz de intervenir en el proceso histórico actuando libremente, del mismo modo tampoco el sentido de la historia puede ponerse únicamente en su mero fluir empírico, en la inmanencia espacio-temporal del acontecer histórico.<sup>20</sup>

A la manera que no se da un progreso claro e inequívoco, tampoco la historia se encamina hacia un estado definitivo intrahistórico y, por lo mismo, al alcance natural del hombre, cualquiera sea el modo utópico que se quiera imaginar para ese estado de cosas. La propia historia reclama una consumación superhistórica, si ha de tener sentido en sus líneas generales. Sólo desde ahí alcanza la historia en un sentido, a través del largo camino de la humanidad hacia su meta, en la que se manifestará lo que el hombre es propia y esencialmente, a lo largo de un camino largo y fatigoso, desigual y abrupto, marcado siempre con sudor y sangre. Sólo allí, más allá de la historia intrahumana, deberá empezar ese ser humano auténtico y definitivo; pero bien entendido que no arrancando desde el hombre, sino únicamente desde aquel que ha dicho: *“He aquí que hago nuevas todas las cosas”*.

Para cerrar este apartado es menester el reflexionar sobre como el hombre ha a pasado por varios momentos dentro de su vida los cuales han tenido repercusión sobre lo que ha logrado, incluso ha dejado legados y monumentos, la pregunta es ¿Basta eso para encontrar un significado a la vida?, ¿A lo que va más allá de ella? Estudiando al ser humano y sus conductas dentro de sus contextos se podría contestar que sí, pero juega un papel importante la Historia, la cuál no solo recopila la información, permite conceptualizar lo que ha sido el hombre por ese pasar del tiempo, por sus diferentes concepciones, ideas, metas y por último hacia donde se dirige teniendo en frente el nuevo milenio.

---

<sup>20</sup> Ibidem p.238-240

## **CAPÍTULO II**

### **HISTORIA, SOCIEDAD Y CULTURA**

#### **II.1. La Historia.**

Comienzo este tema con un cuestionamiento “¿Qué es, por tanto, la Historia? Yo propondría responder: La Historia es el conocimiento del pasado humano.”

Con frecuencia se entiende por “histórico” lo pasado o pretérito, y por historia lo que ha pasado o la situación de haber pasado. Así de algo que ya no existe se dice, no sin cierto sentimiento de menosprecio y, a veces, también de melancolía, que “paso a la historia” que “es ya historia” que carece de otro valor que no sea el “mero valor histórico”. En correspondencia, por “historicidad” habrá de entenderse entonces la “preteridad”, lo que diferencia a lo pasado de lo presente y futuro.

Así es tradicional definir la historiografía, en una primera aproximación, como “la ciencia del pasado”. Conviene, sin embargo, tener en cuenta que no en todos los usos lingüísticos del verbo “pasar” se alude a hechos históricos que hayan acontecido en el tiempo.

Más de una vez, después de haber expuesto una doctrina general o un caso análogo, se añade que “eso pasa también con...”, refiriéndose, por ejemplo, a Dios o a las ideas abstractas, por tanto, a lo “trans-temporal”. Pero aquí “pasado” se toma reduplicativamente, o sea, en cuanto pretérito. Esta última palabra no admite equívoco: es lo “antes ido”, lo que “ya se fue”.

Para hablar de lo pasado en conexión con lo histórico, se requieren dos condiciones: 1) pasar (suceder, acontecer) verdaderamente y temporalmente; en esto se diferencia lo

pasado de lo transtemporal, de lo aún “por venir” y de lo meramente imaginado y ficticio; 2) haber pasado *ya* (en este adverbio está todo); bajo este aspecto se diferencia particularmente de lo presente.

No resulta aventurado calcular cómo se llegó a esta significación. Cuando tuvo lugar el “tropo” por lo que la “historia” pasó a designar también lo que era objeto de historiografía, se advirtió que en esto, a saber, lo que efectivamente paso, según ya decía Aristóteles, cabía subrayar dos aspectos: el de haber pasado efectivamente (ιστορικῶς)<sup>21</sup>, y simplemente de *haber pasado*, y ahí está ya la significación de pretérito. Cuando y como ocurrió este fenómeno semántico históricamente, o sea en el tiempo de la historia, es tarea que compete a lingüistas y filólogos.

El tema de la peculiar “objetividad” de lo pasado, tema que se presenta con esa “misteriosa evidencia” de todo lo referente al tiempo, ha incitado especialmente a San Agustín y a H. Bergson.

En el libro XI de las *Confesiones*, el filósofo de Hipona medita profunda y conmovedoramente sobre el tiempo. A pesar de dificultades, sobre todo esa de presente sea infinitamente divisible en “ahoras”<sup>22</sup>, se ve forzado por la evidencia superior a reconocer cierta existencia a lo que él llama “los tres tiempos”:

Porque si aún no son, ¿Dónde vieron los que predijeron cosas futuras?; porque de modo alguno puede ser visto lo que no es. Y los que narran cosas pasadas no narran cosas verdaderas, ciertamente, si no vieses aquéllas con el alma, las cuales si fuesen nada, no podrían ser vistas de ningún modo. Luego existen las cosas futuras y las pretéritas”.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Aristóteles. *Poética* 1.451 a 38-b 11.

<sup>22</sup> San Agustín, *Confesiones*, cap. XV Madrid, 1955

<sup>23</sup> Ibidem, cap XVII

Pero más adelante y forzado por evidencia opuesta, matiza esta tesis de tal modo que parece desdecirla: “No se habla con propiedad al decir: los tiempos son tres, pretérito, presente y futuro, pero acaso se hablase con propiedad si se dijese: los tiempos son tres: presente de las cosas pretéritas, presente de las cosas presentes, presente de las cosas futuras”<sup>24</sup>. “presente” denomina ahora el filósofo a ser “objeto” de las vivencias de recuerdo (*memoria*), experiencia inmediata (*contuitus*) y espera (*expectatio*).

Bergson desautoriza la interpretación usual del tiempo como proyección imaginativa especial derivada de que tanto los sentidos como el entendimiento en su función discursivo-matemática (“razón”, “intelecto” por antonomasia) se orienta a la acción (*homo faber*).

En virtud de esta afirmación, el filósofo francés se opone a esa fisura que la interpretación vulgar (tradicional también entre los filósofos) establece entre lo pasado y lo presente, como si lo pasado únicamente tuviese alguna realidad *sui generis* por obra de caridad de la memoria, es decir “por una caridad que el presente le hace”.

Aunque las palabras “historia, “histórico” indican particularmente el matiz de pasado, no se debe inferir de ahí que todo lo pasado sea histórico; se debe inferir – eso sí- que la especie “histórico” cumplirá todos los predicables del género “pretérito” ¿Qué relación guardan entre sí, en cuanto pasados, los hechos históricos?

El punto de vista que el historiador toma sobre las cosas de que habla es el de “haber-sucedido-ya” (trátase de imperios, personas, ideas, relaciones económicas, etc.). Y desde Herodoto en el Proemio a su obra (donde se señala por tema τα γενομενα), la unidad que los historiadores desflecan del tapiz de “lo ocurrido ya” es el “hecho histórico”.

---

<sup>24</sup> Ibidem, cap XX, pág. 585

Algún autor, como, por ejemplo, Zubiri, prefiere, para este caso, otra expresión y así escribe que “La Historia no esta tejida de hechos, sino de sucesos y acontecimientos” pero no deja de ser ésta una *lis de nomine* y mas vale atenerse al uso mayoritario. Así, pues, el historiador (como también el filósofo de la Historia en el sentido habitual de esta expresión) se sitúa en el punto de *vista fáctico*: le interesa determinar los hechos y comprenderlos en sus conexiones.

Si nos atenemos al uso lingüístico, nos encontramos con que “hecho” es término que se aplica también en otros dominios (“hechos físicos”, “hechos psíquicos”). En cuanto a los sinónimos, “suceso” y “acaecimiento” son privativos de la historia, pero parecen conllevar un cierto matiz de fortuito y azaroso, como pericias, vicisitudes; y “acontecimiento” es, para el vulgo, únicamente el hecho histórico importante.

Para el historiador (como también para el físico y psicólogo en cuanto historiadores de determinadas experiencias acaecidas en un lugar y tiempo determinados), es hecho “lo que ha acaecido ya”. Así, pues, no es en el sentido etimológico pasivo (lo hecho) como hay que entender esta palabra, sino como indicando que algo ocurrió *efectivamente*.

En cuanto el hecho vino después de otro recibe el nombre de “suceso”. Pues bien, el punto de vista del historiador es la facticidad; en todo caso, el historiador “reconstruye” la historia a partir de los hechos, pero en realidad los hechos resultan de “destruir”, es decir, de descomponer la continuidad de la historia.

Aun situándonos a nivel ontológico, será preciso dirigir la investigación en dos rutas distintas, si bien complementarias. He opuesto el plano fáctico al plano óntico. Lo que se diferencia uno del otro es que en el plano fáctico se atiende el conocedor a los hechos ya ocurridos en cuanto ya ocurridos con respecto a nuestro presente; en el plano óntico, en cambio, el investigador se eleva al plano abstracto de lo universal.

Se registran hoy una serie de usos lingüísticos en que esta palabra significa “lo sucedido-ya”, pero en cuanto referido de un modo o de otro a su conocimiento, se trata de “lo acontecido” bajo uno o varios de estos respectos:

1. En cuanto ***Documentado.***
2. En cuanto ***Comprobado.***
3. En cuanto ***Elaborado Cognoscitivamente.***
4. En cuanto ***Objeto propio de un modo particular del Conocer.***
5. En cuanto ***Memorable y Merecedor de la Investigación.***

Si por Historia quiere entenderse la formalidad que la historiografía abstrae y selecciona en lo real indiferenciado, historia es: *La sucesión temporal irreversible de los hechos singulares enmarcados por las propiedades de sociedad, libertad psíquica y culturalidad.*

En el decurso de esta investigación habrá ocasión de ir aclarando los conceptos que ahora hayan quedado imprecisos. Aquí como tantas otras veces, la postura ecléctica resulta la más acertada, y no por más cauta y menos comprometida, sino por más completa y menos unilateral.

Por “histórico” se entiende primeramente “lo que ha entrado en la historia”. Pero, en una primera escala ontológica sobre ese “lo” descubre – al analizar la práctica de los historiadores – que lo histórico viene circunscrito por una triple referencia: a la persona, a la sociedad y a la cultura.

#### A) Hechos Históricos.

Se califica de hechos históricos, ante todo, a ciertos “*hechos*”: los “hechos históricos” (cuanto se ha engarzado en el continuo de la historia, pero sobre todo, por antonomasia, lo importante y digno de mención por el historiador). Ya advertimos que la individualización de cada hecho a partir de la corriente continua de la historia depende, en buena parte, de lo subjetivo variable de cada historiador.

En cuanto al contenido, se adscribe a una de las dos categorías complementarias de la “acción” o “recepción” (*actio, passio*), si no se queda en la forma indiferenciada de mera *existencia* (“*tuvo lugar...*, *hubo una...*”).

#### B) Entes Socioculturales.

Hoy día se califica también de “históricos” a ciertos “entes”, tales como *cada una* de las naciones, de las artes, de las formas políticas, etc., y, en conjunto al Arte, a la Cultura, a la Humanidad (conjunto éste de todos los conjuntos). Y al decir de cada uno de estos entes que es histórico, no se quiere decir meramente que, si se lo supone realizado, hayan ocurrirle sucesivamente peripecias, sino que esas peripecias han de ir engarzadas según cierta regularidad, constituyendo esta historia su misma esencia.

Para que logre calificar a algún ente de “histórico” en su esencia, ha de ser *concreto, real y singular*. Nótese: singular, lo cual no prejuzga si ha de ser individual (“divisivo”, dicen los lógicos) o colectivo (vulgarmente: “general”).

Por eso mismo no son posibles objetos de historiografía los abstractos: un principio lógico, un concepto, un ente matemático.

A la vista de esto se explica el por qué, para comprender una fase de uno de estos entes socioculturales (la existencia del hombre, en cambio, como hecho biológico, es ajena en sí misma a la historia), sea necesario ponerla en relación con el pretérito y con el futuro.

De ahí el motivo, acaso principal, del auge que la historiografía ha tomado en nuestro tiempo, como ayuda a la comprensión de lo que las cosas son en sí mismas (y ya se sabe que todas las cosas humanas se ensartan en la historia).

### C) El Individuo como Ente Histórico.

Que el hombre sea histórico en el sentido de que cada individuo está condicionado por el *momento* en que coge en marcha el vehículo de la historia, es una convicción antigua.

En los escritos de madurez de J. Ortega y Gasset es frecuente encontrar que defina al hombre como “ente histórico” y aun simplemente, como “historia”. Ya en su estudio de 1928, *La Filosofía de la Historia de Hegel y la historiología* proponía la creación de una nueva disciplina sobre la historia, que habría de llamarse *Historiología* y sería una “ontología de la realidad histórica”.<sup>25</sup>

Para acabar de comprender el significado de esa expresión, “vida humana”, en que Ortega concreta ahora la historicidad que otras veces atribuye sin más al “hombre”, recuérdese que el pensador español reconoció en una de sus obras póstumas, *La idea del principio en Leibniz*, que viene a equivaler a lo mismo que Heidegger, “con la arbitrariedad terminológica que siempre fue frecuente en los pensadores alemanes” llamó *Dasein* (“estar en el ahí”, según traduce Ortega). En el vocabulario de éste, “histórico” se aplica de ordinario tanto a lo historiográfico como a lo propiamente histórico.

---

<sup>25</sup> “La Historiología no es una reflexión metodológica sobre la *historia rerum gestarum* o historiografía, sino un análisis inmediato de la *res gesta*, de la realidad histórica”

Contrastar primeramente el modo de ser de lo histórico (lo humano) con la categoría de los entes “ideales” o abstractos. “El triángulo no es histórico porque en lo que él es, en su esencia, en aquello en que consiste o en su “consistencia” no interviene el tiempo. El triángulo matemático no contiene dentro de sí nada temporal y está inmunizado para el tiempo”.

Recapitulando “El hombre es lo que le ha pasado, lo que ha hecho. Pudieron pasarle, pudo hacer otras cosas, pero he aquí que lo que efectivamente le ha pasado y ha hecho, constituye una inexorable trayectoria de experiencias que lleva a su espalda, como un vagabundo el hatillo de su haber. Ese peregrino del ser, ese sustancial emigrante, es el hombre. Por eso carece de sentido poner límites a lo que el hombre es capaz de hacer.

En esa ilimitación principal de sus posibilidades, propia de quien no tiene una naturaleza, sólo hay una línea fija, preestablecida y nada, que pueda orientarnos; sólo hay un límite: el pasado. Las experiencias de vida hechas estrechan el futuro del hombre.

Cuando el científico quiere retroceder al pasado, no adopta otros conceptos o categorías distintos de los que usa para observar el presente. Une el presente con el pasado volviendo a subir la cadena de las causas y de los efectos. Estudia el presente de las huellas materiales dejadas por el pasado. Tal es, por ejemplo, el método de la geología o de la paleontología.

También la historia debe partir de estas huellas, porque sin ellas no podría dar ni un solo paso. Pero para ella sólo se trata de una tarea preliminar; a esta reconstrucción empírica y material, el historiador debe aprender a leer e interpretar los documentos y los monumentos no sólo como ya muertos, sino como mensajes ya vivos que se le dirigen en una lengua particular. El contenido simbólico de estos mensajes, sin embargo, no puede ser comprendido inmediatamente.

Es tarea del lingüista, del filólogo y del historiador hacer hablar y hacer entender su lenguaje. En esta tarea, en esta misión especial consiste la diferencia fundamental entre el historiador y el geólogo o el paleontólogo, y no en la estructura lógica del pensamiento histórico. Si el historiador descuidase el descifrar la lengua simbólica de sus documentos, la historia seguiría siendo para él un libro sellado.

En cierto sentido, el historiador es mucho más un lingüista que un científico. Pero no estudia únicamente las lenguas habladas y escritas de la Humanidad; trata en el sentido de todos los variados idiomas simbólicos.

Se ha intentado aplicar a la realidad histórica las conclusiones de la reflexión de los historiadores sobre su tarea intelectual, y a ésta las reflexiones de los filósofos sobre aquélla.

Si no podemos evitar la historia, porque es nuestro subsuelo, podemos cuando menos aprender en parte por el procedimiento de evitar algunas de sus opciones y en todo caso, no ser arrastrados a ciegas por ellas. Y sólo un medio hay de que la historia no llegue a tiranizarnos; es dominándola nosotros a ella por la conciencia de historicidad. La historicidad ya no posee del todo a quien reflejamente toma posesión de ella.

## **II.2. La Sociedad.**

Desde el punto de vista de las personas que la constituyen, una sociedad es un gran número de seres humanos que obran conjuntamente para satisfacer sus necesidades sociales y que comparten una cultura en común. En esta definición se distingue la sociedad del grupo, porque éste comprende solamente un sector de la sociedad, y porque la cultura en común de una sociedad es mucho más amplia que la de una persona particular o de un grupo.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Fichter H. Joseph, *Sociología*, Ed. Herder Barcelona 1986 p. 153

Siguiendo este razonamiento, se puede decir en general que el grupo está constituido por personas y que la sociedad está constituida por grupos. El estudio de una determinada sociedad se centra en los grupos más bien que en las personas. Puesto que todas las personas participan de alguna manera en la formación de los grupos mayores, es evidente que todas las agrupaciones fundamentales están interconectadas.

Aunque los individuos se encuentran más implicados en algunos grupos que en otros, el personal de un grupo importante es fundamentalmente el mismo que el de cualquier otro grupo importante. Al desempeñar sus papeles sociales participan en todas las asociaciones primarias y secundarias que constituyen estos grupos principales. Se puede, por lo tanto, definir una sociedad como la estructura formada por los grupos principales interconectados entre sí, considerados como una unidad y participando todos de una cultura común.

Una definición más completa de la sociedad incluye lo siguiente:

a) Las personas de una sociedad constituyen una sociedad demográfica, es decir, pueden considerarse como una población total. Esto no quiere decir que formen todos una única y amplia categoría social, aun cuando uno de los procedimientos más eficaces para comprender una sociedad es el estudio específico de sus diversas categorías sociales.

b) La sociedad existe dentro de la zona geográfica común. En el mundo moderno, sumamente organizado, esto se determina por ciertos límites físicos que fijan las fronteras de una nación en la que existe una sociedad completa. Sin embargo, es posible que dentro de una misma nación existan diversas sociedades, de modo que la palabra “nación” no es sinónimo de “sociedad”. Los canadienses franceses constituyen una sociedad con una cultura independiente que los distingue de los demás canadienses.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Idem, p. 153

c) La sociedad esta constituida por grandes grupos que se diferencian entre sí por su función social. Como se ha visto han de estar presentes los seis grandes grupos que se hallan en las sociedades y mediante los cuales se satisfacen las necesidades básicas de las personas. Es evidente que una sociedad no puede estar constituida sólo por escuelas, las fábricas o las iglesias.<sup>28</sup>

d) La sociedad se compone de grupos de personas que tienen una cultura semejante. Generalmente hablan una misma lengua, pero la semejanza cultural radica mucho más hondo, en el consesus general sobre los valores supremos y últimos, se caracteriza por las pautas de conducta relativamente parecidas.

e) La sociedad debe poderse reconocer como una unidad que funciona en todas partes. La población total organizada se encuentra en una continuidad dinámica de acción coordinada y múltiple. Existe cierto grado de cooperación y debe decirse que la sociedad actúa como un todo aun cuando, como se dijo existen internas diferenciaciones funcionales.

f) Finalmente, la sociedad debe poderse reconocer como una unidad social separada. Esta característica está probablemente implícita en los demás elementos que acabo de mencionar, pero conviene destacar que cada sociedad es culturalmente distinta de todas las demás sociedades. En el mundo actual esto significa a menudo – pero no siempre – que la sociedad es una unidad políticamente soberana e independiente.

La complejidad de una sociedad hace que carezca de sentido una definición sencilla, que en el mejor de los casos resulta confusa. Si combinamos las observaciones que acabo de hacer, podemos formular la siguiente definición:

---

<sup>28</sup> Ibidem p. 154 (Desde el inciso b al f son enlistados en esta página)

Una sociedad es una colectividad organizada de personas que viven juntas en un territorio común, cooperan en grupo para satisfacer sus necesidades sociales básicas, adoptan una cultura común y funcionan como una unidad social distinta.

Cuando una sociedad funciona en forma normal y adecuada, se hacen las cosas de manera eficiente y satisfactoria de lo que harían los individuos aislados. Por nuestra propia experiencia sabemos que una persona se vería impedida, retardada y frustrada si hubiera de hacerlo todo por sí sola, sin la ayuda de los demás.

Es evidente, sin embargo, que la sociedad existe para las personas. La sociedad desempeña ciertas funciones generales a través de las funciones más específicamente determinadas que son propias de los grupos principales. Estas funciones *Generales* de acuerdo con Fichter son las siguientes.<sup>29</sup>

- La sociedad reúne a las personas en el tiempo y en el espacio haciendo posibles las mutuas relaciones humanas. Esta condición temporal y espacial es un prerequisite para la actuación de la sociedad.
- Les proporciona medios sistemáticos y adecuados de comunicación entre ellas, de modo que por medio del idioma y otros símbolos comunes se hallen en condiciones de entenderse.
- Ahorra tiempo y energía de los individuos, desarrollando y conservando ciertas pautas comunes de comportamiento que los miembros de la sociedad comparten y practican.
- Proporciona un sistema de estratificación de status y clases, de modo que cada individuo tenga una posición relativamente estable y reconocible en la estructura social.

Las funciones más *Específicas* de la sociedad giran en torno a las soluciones que dan los grupos a las primarias y básicas necesidades sociales de las personas. Por medio del sistema universal de los grandes grupos la sociedad desempeña las siguientes funciones esenciales para las personas que la forman:

---

<sup>29</sup> Ibidem p. 155 Clasificación tomada textualmente del libro **Sociología** de Joseph H. Fichter

- I. La sociedad tiene una forma ordenada y eficiente de renovar sus propios miembros. Los distintos grupos formados por el noviazgo, el matrimonio, la familia y la parentela constituyen el sistema normal por el que los nuevos seres humanos vienen a ser miembros de la sociedad.
- II. La sociedad cuida de la socialización, desarrollo e instrucción de sus miembros por medio de su sistema fijo y organizado de educación formal e informal.
- III. En sus variados grupos económicos la sociedad produce y distribuye los bienes y servicios materiales y físicos necesarios para el mantenimiento de la vida de los individuos.
- IV. La administración política y los diversos grupos cívicos satisfacen la necesidad fundamental de orden y seguridad externa que sienten todos los hombres.
- V. En la sociedad las diversas formas de religión organizada atiende socialmente las necesidades religiosas y espirituales de las personas.
- VI. En todas las sociedades existen también diversos grupos sociales y disposiciones sistemáticas que están destinadas al descanso y las diversiones de sus miembros.<sup>30</sup>

Cuando discutimos las funciones de una sociedad, no se trata, desde luego, de hacer una real personificación de la sociedad. Desde el punto de vista de la persona individual, son las otras personas las que al desarrollar sus acciones y desempeñar sus múltiples funciones *hacen* las cosas que “hace” la sociedad.

Después de todo, la sociedad se forma de personas por medio de las cuales “ayuda” a otras personas a nacer, criarse, a educarse. Sin la sociedad la persona no hallaría el adecuado apoyo material, la protección política y las múltiples oportunidades religiosas y recreativas.

---

<sup>30</sup> Idem, p.155

Los sociólogos han tenido la costumbre de distinguir entre los aspectos estáticos y dinámicos de la sociedad. Esta distinción tiene importancia en un análisis de la sociedad, mas para su comprensión debemos convencernos de que, de hecho, los dos aspectos van siempre juntos.

Incluso cuando estudiamos el llamado aspecto estático de las estructuras sociales, hay que tener presente que la estructura está siempre “en movimiento” en relación con el tiempo, con la dirección y con las personas que se hallan en ella. Por otra parte, aun las funciones que se definen como dinámicas tienen necesariamente una estructura, una organización, un orden, y en este sentido son estáticas.

La **estructura** de una sociedad se refiere a la organización de sus partes o unidades. Si consideramos la sociedad total como un compuesto de los grandes grupos, observamos que hay una relación ordenada y una interdependencia de estas partes mayores. Vemos que la estructura total, es decir, la estructura más amplia, resulta de estos variados grupos relacionados entre sí, interdependientes y que reaccionan los unos sobre los otros.

Esta visión de las cosas insiste en el orden, en la disposición y organización; tiende a ser estática y fija. En su análisis completo discierne el status de la persona dentro de los diferentes subgrupos, la posición de estos subgrupos en relación con los grupos mayores y la coordinación de todos los grupos importantes dentro de la sociedad.

La *estructura* responde a la pregunta: ¿Cómo está dispuesta la sociedad?, y la *función* es la respuesta a: ¿Qué hace la sociedad?. Es el aspecto dinámico de la sociedad, sus operaciones, procesos y actividades sociales.

He recorrido brevemente las múltiples funciones generales y específicas de la sociedad. Los grupos sociales que la componen hacen muchas cosas y representan a la sociedad

en continuo cambio, transformación y realizando acciones por medio de las personas sociales, con ellas y para ellas.<sup>31</sup>

El hecho universalmente demostrable de que el conjunto total de la sociedad específica en los diversos grandes grupos, indica que la diferencia es esencial. La especialización que se produce dentro de cada uno de los grandes grupos confirma este hecho.

La tendencia a una “superespecialización”, tanto de la estructura como en la función, con frecuencia es contrapesada conscientemente por las personas de una sociedad al tratar de coordinar y de integrar sus actividades sociales.

La coordinación es esencial en el conjunto total de la sociedad, para que las distintas funciones se desempeñen cooperando unas con otras y no obstaculizándose mutuamente.

Son varias las maneras de clasificar las sociedades y cada una de ellas puede ser aceptable según el punto de vista desde el que se examine la sociedad. Algunas de estas clasificaciones no requieren gran penetración analítica; es de poco interés científico, por ejemplo, el ordenar todas las sociedades existentes en una serie continua según su magnitud, de la más grande a la más pequeña.

Parece más razonable clasificar a las sociedades según su índice de crecimiento o de decrecimiento: una población que se multiplica rápidamente responde a un tipo de sociedad muy distinto del de otra que decrece rápidamente.

El núcleo del punto de vista de Durkheim se clasifica a veces de realismo social, en el sentido de que se atribuía realidad social definitiva al grupo y no al individuo.

En este respecto, las opiniones de Durkheim eran análogas a las de Gumpłowicz (aunque probablemente no estaba familiarizado con las obras de éste). Su teoría era

---

<sup>31</sup> Ibidem, p. 156

diametralmente opuesta al individualismo y el nominalismo de Spencer, pues Durkheim sostenía que los hechos sociales no pueden reducirse a hechos individuales.

Los sociólogos están de acuerdo en que la diferencia abstracta más importante para la que se distinguen las sociedades es la cultura propia de cada una. Las sociedades se distinguen entre sí más por sus diferencias culturales que por sus diferentes estructuras o funciones.

La sociedad y la cultura están íntimamente ligadas y sólo mediante un proceso de abstracción podemos hablar de ellas como de cosas separadas. Un ejemplo sencillo de las diferencias culturales que distinguen a dos tipos de sociedad es el de sociedades con escritura y sociedades sin escritura.

La sociedad sin escritura es a menudo llamada sociedad primitiva porque la capacidad de comunicarse con el lenguaje escrito es un paso importante hacia la modernización. En ella se hallan presentes todos los grandes grupos que realizan las funciones sociales esenciales, aunque en formas relativamente sencillas y sobrepuestas.

Las gentes primitivas o preletradas se comunican efectivamente mediante el lenguaje oral; su gran impedimento social consiste en no disponer de lenguaje escrito. No tienen documentos escritos, por lo cual les resulta muy difícil desarrollar un sistema formal de instrucción y compilar una información científica.

La escritura constituye una de las diferencias mayores entre la sociedad primitiva y la civilizada. La sociedad con escritura goza de una enorme ventaja en el uso de símbolos concretos para conservar sus ideas y su historia, incluso en las sociedades con escritura, los diferentes grados de progreso son a menudo calculados según la proporción de las personas que saben leer y escribir.

La escritura, es un factor cultural cuyo efecto sobre el tipo de sociedad indica la estrecha relación existente entre los fenómenos sociales y culturales. El lenguaje, ya sea gestual, por sonidos, o con palabras escritas y habladas, es un instrumento esencial de las relaciones sociales.<sup>32</sup>

El que este instrumento, el lenguaje, se vuelva más elaborado, rico en sentido, y que su uso se difunda, acostumbra a implicar que la cultura se vuelva más compleja y elaborada. Ello implica a su vez una sociedad más desarrollada.

Es fácil comprenderlo si comparamos la Rusia zarista, en que el índice de alfabetización era bajo, con la Unión Soviética contemporánea, que tiene actualmente un alto nivel de alfabetización.

Una clasificación más útil y significativa de las sociedades es la que está basada en el predominio de un grupo o institución importante sobre los demás de la sociedad. Históricamente esta tipología se ha centrado en cuatro categorías principales.

El mero conocimiento superficial de las sociedades existentes actualmente en el mundo demuestra que cada una de ellas es ahora, o fue dominada en el pasado, por alguno de estos cuatro grupos:<sup>33</sup>

- ❑ La sociedad dominada por la **economía** es una sociedad en la que el hombre de negocios y el fabricante gozan de un alto status social; los valores comerciales y materiales ejercen gran influjo en el comportamiento de las personas; se emplea más tiempo y energía en los grupos económicos que en los demás. Los norteamericanos han oído hablar mucho de “complejo militar-industrial” desde la Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>32</sup> Punto que se debe analizar con detenimiento para la constitución de las sociedades ya que desde el punto de vista histórico el fundamento de la misma.

<sup>33</sup> Clasificación en la que estoy de acuerdo ya que es la base para comprender el pasado del hombre y su constitución de grupos. Fichter H. Joseph, Sociología. p. 159

- ❑ La sociedad dominada por la **familia** es aquella en la que hay estrechos vínculos de parentesco y se tiene en gran honor a los mayores, ancianos o difuntos, y en la que el status social se mide más por el criterio de la ascendencia que por cualquier otra norma de status. Las sociedades tribales de África han sido fuertemente influidas por los lazos de parentesco de la gente.
- ❑ La sociedad dominada por la **religión** es aquella en la que el punto central reside en lo sobrenatural, en las relaciones entre Dios o los dioses y el hombre, y en la que todos los otros grandes grupos se subordinan al religioso. Un ejemplo ilustrativo es la manera como la religión ha influido en la India sobre el sistema de castas y todos los demás aspectos de la vida de grupo.
- ❑ El sistema dominado por la **política** es el que se suele llamar “totalitario”, en el que el poder es monofásico y el Estado interviene directamente en la reglamentación de todos los demás grupos o instituciones. La China maoísta parece más “completa” en este respecto que algunas de las dictaduras latinoamericanas, y es el ejemplo más reciente de una serie de ejemplos históricos.

Hablo aquí, por supuesto, con respecto al relativo predominio o precedencia de un grupo o institución importante sobre los otros. No se puede hablar de una sociedad que sea exclusivamente económica, religiosa, familiar o política. Todos estos grupos, justamente con los de la educación y del recreo, de alguna manera han de estar presentes en cualquier sociedad.

Algunas sociedades dan gran importancia a los grupos y a las actividades dedicadas al ocio, y en algunas se otorga gran valor a la educación. Pero difícilmente habrá existido una sociedad que en su conjunto haya estado dominada por uno solo de estos grandes grupos.

Otra clasificación diferente de las sociedades, y también de gran importancia sociológica es la que distingue el tipo *Simple*, *Comunitario* y el tipo *Complejo*, *Asociativo*. Los elementos siguientes caracterizan al tipo simple y comunitario de sociedad. De esta lista se pueden deducir las características opuestas que identifican al tipo complejo y asociativo.

Esta distinción no equivale a la hecha entre sociedades con o sin escritura, aunque es cierto que las últimas tienden también a ser simples o comunitarias, mientras que el tipo complejo, asociativo, no hubiera logrado tan gran desarrollo si no tuviera la ventaja de la escritura.<sup>34</sup>

Si se analiza con criterio esta clasificación se encuentra dentro de nuestra sociedad, la cuál es necesario criticar ya que de ésta se desprende la educación y los valores que las juventudes adoptarán en un futuro, los diferentes tipos son reconocibles en los diferentes estados de la República Mexicana dando así un complejo problema para la sociedad. Más está en los profesionales dar un rumbo diferente puesto que las estadísticas recaman mayor oportunidad para las juventudes venideras; por lo tanto se desglosan de la siguiente manera:

- a) En la sociedad simple, comunitaria, se da escasa especialización y división del trabajo. En este sentido es preindustrial y se sustenta de algunas ocupaciones generales como la agricultura, la caza, la pesca o la cría del ganado. La mayor parte de la gente que tiene una ocupación lucrativa, se aplica al mismo trabajo y la mayoría de las funciones subsidiarias de mantenimiento se realizan dentro del círculo familiar.
- b) Los lazos de parentesco son fuertes en este tipo de sociedad; de hecho se llama a veces sociedad familiar debido a la importancia que se da a la familia como centro

---

<sup>34</sup> Clasificación que puede ser encontrada en las páginas 160-161 del libro de Fichter Sociología.

de casi toda la actividad social. Con mucha frecuencia es una sociedad patriarcal, con especiales atenciones y respeto para con los ancianos.

- c) Aun cuando no faltan dirección y autoridad, así como status diferenciales basados en la edad, el sexo y la función, la sociedad comunitaria tiene relativamente poca estratificación social. Existen criterios de status social, pero hay poca diferencia en la posesión de los elementos de que depende el status.
- d) Siendo mínimo en la sociedad simple el grado de movilidad social, con frecuencia se le llama sociedad cerrada. La posición tiende a ser fija y relativamente permanente según la familia; el extraño suele ser mirado con suspicacia.
- e) Existe una solidaridad social relativamente marcada entre los miembros de una sociedad simple, sobre todo en relación con otras sociedades. Como sus funciones sociales no están muy especializadas, es muy fácil a las personas cooperar en el desempeño de las mismas.
- f) La sociedad simple tiende a aferrarse a valores tradicionales y a formas de comportamiento herederos del pasado. Así es mínimo el cambio social y son difíciles las innovaciones. Pero eso resulta menos complicada la socialización de los individuos, y son mínimos los problemas de adaptación al medio cultural.
- g) En este tipo de sociedad las personas suelen regirse por costumbres no formales más que por leyes formales. Esto no quiere decir que la costumbre sea menos severa que la ley. La administración política local carece de sutilezas y procede con un “sentido” de lo que es justo o injusto más que por un proceso de razonamiento cuidadosamente elaborado.
- h) Todas estas características indican que la sociedad simple, comunitaria, es relativamente pequeña en número; tiene poco contacto con el mundo exterior y

goza de gran estabilidad. Difícilmente se podrían desarrollar estas características descritas en una sociedad recientemente establecida, expuesta al fuego cruzado de ideas extrañas, nuevas y con rápido crecimiento numérico.

### **II.3. La Cultura.**

La Cultura es la base y el fundamento de lo que somos. Esta existe desde el momento en que nacemos y es el aporte moral e intelectual de nuestros progenitores en un inicio y de nuestro entorno posteriormente.

Los pueblos del mundo, desde su fundación, van desarrollando su cultura la cual, se plasma en sus formas de vida, organización social, filosofía y espiritualidad; normatividad ética y jurídica, arte, ciencia y tecnología; economía y comercio, educación; memoria histórica, lengua y literatura entre otros.

Una de las formas en la que los pueblos dinamizan su cultura y mantienen su identidad es a través del conocimiento y la práctica de sus mismos valores.

**Kroeber**<sup>35</sup>, rechaza la posibilidad de un reduccionismo psíquico con relación al concepto de lo superorgánico. Para él las pautas no son estructuras de la personalidad, sino que son pautas de elementos que son culturales en sí mismos. La cultura es estructurada pero su definición se basa en el aprendizaje. Considera la cultura como "la mayor parte de las reacciones motoras, los hábitos, las técnicas, ideas y valores aprendidos y transmitidos y la conducta que provocan... es el producto especial y exclusivo del hombre, y es la cualidad que lo distingue en el cosmos."

**Boas**, propone que la cultura es: "...todo lo que incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se

---

<sup>35</sup> Estas Definiciones se encuentran en [www.liceus.com](http://www.liceus.com) (2007)

ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres." Según otros autores su visión negó la formulación de las leyes sociales, ya que su interés se centraba en lo individual, convirtiéndose en un enfoque particularista, inductivo y empirista.

Malinowsky, supera a Boas pues adoptó un enfoque más amplio, se interesó por todos los aspectos del individuo. Propone que el hombre varía en dos aspectos: En forma física y la herencia social, o cultura. La cultura era un todo funcionalmente integrado, y la investigación deba de estar precedida por el análisis funcional de esta.

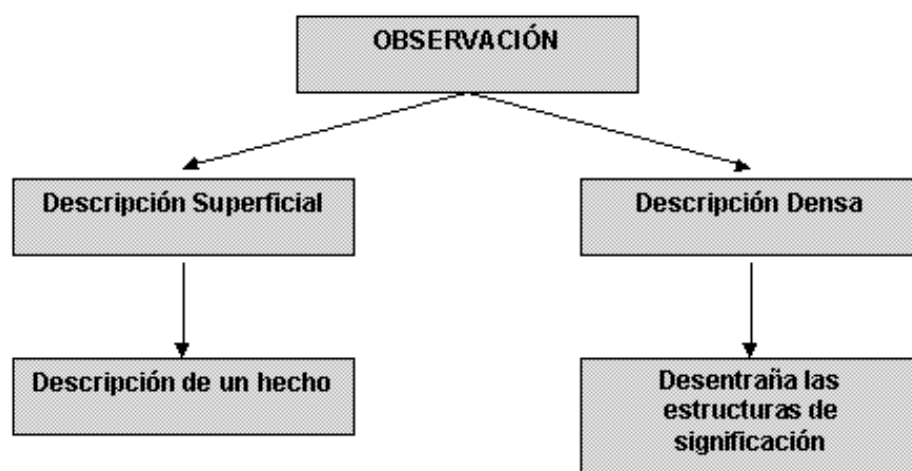
**Malinowsky** plantea que la cultura: "incluye los artefactos, bienes procedimientos, técnicas, ideas, hábitos y valores heredados (...) el lenguaje, forma parte integral de la cultura (...) no es un sistema de herramientas, sino más bien un cuerpo de costumbres orales." Las mayores críticas recibidas se sustentaron en la manera como dividió la cultura en elementos simples, como si estos elementos fueran todos del mismo orden.

**White**, planteó que "la cultura consiste en herramientas, implementos, vestimenta, ornamentos, costumbres, instituciones, creencias, juegos, obras de arte, lenguaje..." La discusión con respecto al estudio de la conducta, entre los sicólogos y los antropólogos deja un espacio confuso, cuándo no existe un acuerdo en lo que respecta este término.

Existen muchas otras definiciones de cultura, que en su momento permitieron la discusión alrededor de esta, y que a su vez posibilitaron el enriquecimiento de la teoría antropológica. Estos autores, fueron citados por White, e incluso -en su momento- por Geertz y otros autores, como una parte del análisis para sustentar sus planteamientos.

Geertz, define la cultura como "ideas basadas en el aprendizaje de símbolos y concibe las culturas como mecanismos de control -planos, recetas, reglas, construcciones-, lo que los técnicos en ordenador llaman programas para regir el comportamiento."

**TABLA I CONSTRUCTOS DE LA CULTURA SEGÚN GEERTZ.<sup>36</sup>**



**TABLA II OTRAS DEFINICIONES DE CULTURA.<sup>37</sup>**

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>HUXLEY</b>           | plantea que la cultura "...es, pues, la clase de las cosas y acontecimientos que dependen del simbolizar, en cuanto son consideradas en un contexto extrasomático"                                                                                                        |
| <b>KEESING</b>          | define la cultura como "...la totalidad de la conducta aprendida transmitida socialmente"                                                                                                                                                                                 |
| <b>PLOG Y BATES</b>     | la entienden como "el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje" |
| <b>SPIRO</b>            | "La cultura es una construcción lógica abstraída a partir de la conducta humana observable y que tan solo tiene existencia en la mente del investigador"                                                                                                                  |
| <b>CORNELIUS OSGOOD</b> | "La cultura en, todo aquel cúmulo de ideas, conductos e ideas del agregado de seres humanos que uno ha observado directamente o que han sido comunicados al propio intelecto y de las que uno se ha hecho consciente"                                                     |

<sup>36</sup> Esta Tabla se encuentra en la página: [www.liceus.com](http://www.liceus.com) (2006)

<sup>37</sup> Idem, [www.liceus.com](http://www.liceus.com) (2006)

En mi punto de vista pienso que los autores citados no todos son de gran relevancia para definir la cultura, si lo veo de una manera crítica y objetiva toda la tabla defiende la teoría conductual por lo que de los cinco autores que se encuentran dentro de la misma me quedo con cuatro ya que Spiro no lo lleva a la praxis, no es elegible su concepto para poder definir claramente la Cultura puesto que la puntualiza de una manera subjetiva.

Todas las personas poseen cultura y deben tenerla necesariamente en cuanto participan en grupos y en la sociedad total. Así pues, la definición de cultura no se puede aplicar únicamente a los pocos afortunados de los estratos superiores de la sociedad. La **UNESCO**, en 1982, declaró:

...que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. — (*UNESCO, 1982: Declaración de México*).<sup>38</sup>

La cultura está hecha por el hombre, y en general puede decirse que todo lo que el hombre hace es parte de la cultura. El hombre es por naturaleza un animal social, productivo y creador, y el sistema sociocultural total es producción del hombre.

Puedo decir en este sentido que todo en la vida de un grupo y todo en la sociedad es un producto cultural, ha sido cultivado a través de las generaciones de la historia humana; a efectos de análisis, sin embargo, se establece una distinción entre cultura y sociedad diciendo que aquélla es algo que la sociedad produce y utiliza.

---

<sup>38</sup> <http://es.wikipedia.org> (2006)

Si la cultura incluye todos los productos del hombre, debería incluir también sus artefactos, todo lo que haya fabricado con cualquier propósito. Basta señalar algunas razones para estudiar estos elementos materiales.

Quizá la primera razón por estudiar los productos de la cultura material sea que son *símbolos* significativos de la conducta humana, en el sentido que la cultura puede interpretarse a partir de los géneros de objetos que la sociedad usa y valora. En segundo lugar pueden llamarse también *vehículos* de la cultura, que acarrean gran parte de la carga física de las funciones sociales. En tercer lugar son también *instrumentos* que utiliza la gente para actuar sus formas de comportamiento. Finalmente son *productos* de los individuos de la sociedad que los ha inventado y confeccionado para responder a sus necesidades.

Las técnicas de comportamiento asociadas a la producción y uso de los productos culturales son en sí mismas parte de la cultura. Los objetos mismos varían enormemente de una sociedad a otra.

Estas cosas constituyen el ambiente artificial creado por el hombre, interpuesto entre las personas y el ambiente natural, que afecta considerablemente a las pautas de comportamiento. En el estudio de la prehistoria estos objetos son con frecuencia los únicos elementos con los que se puede “reconstruir” la cultura.

Hace cien años E. B. Tylor, un inglés, definió la cultura como: ...Aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre.- (Tylor, 1995: 29)<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> <http://es.wikipedia.org> (2006)

Se discute el concepto de cultura porque se traduce, sin más, en el sentido y los significados últimos de una sociedad, de ahí que haya sido tratado, específicamente, en las épocas críticas. Por otra parte, si el estudio de toda relación interpersonal o grupal requiere del desciframiento de ideas, creencias, códigos, patrones conductuales, proyectos latentes y situaciones concretas de sus miembros, con un grado mayor de complejidad, es necesario para el análisis de la comunicación social, se afirma que cuando estudiamos ésta tenemos que hacer referencia a la sociedad y a la historia que nos remiten a la cultura.

Pues bien, cada cultura se compone, básicamente, de creencias e ideas. Las ideas pueden traducir y ampliar las creencias, pero suelen ser también proporciones estructuradas en sistemas que respondiendo, por regla general, a una nueva sensibilidad de la realidad, propugnan nuevas perspectivas de desarrollo que pueden tener en mira el resquebrajamiento de algunas creencias. En todo caso, las ideas proceden de una sensibilización de la realidad que condiciona la percepción, y sólo en casos aislados y referidos a las ciencias puras pueden producirse sistemas de ideas cuya conexión con la sensibilización de un tiempo no puede demostrarse. Retomo a Ortega y Gasset en que "la cultura es el sistema vital de las ideas de un tiempo".<sup>40</sup>

Entonces para que pueda hablarse de una cultura positiva sería menester que, cuando menos, el hombre medio poseyera el sistema vital de las ideas de su tiempo, o sea, que dispusiera de una traducción conceptual de su entorno próximo en la relación con su entorno-mundo que le permitiese interactuar satisfactoriamente.<sup>41</sup>

En caso de no suceder así las cosas, estaríamos ante un cuadro de incomunicación generalizada, ante lo que se traduce como cultura negativa, esto es, la que es susceptible de ser traducida conceptualmente por parte de un observador capaz de percibir creencias,

---

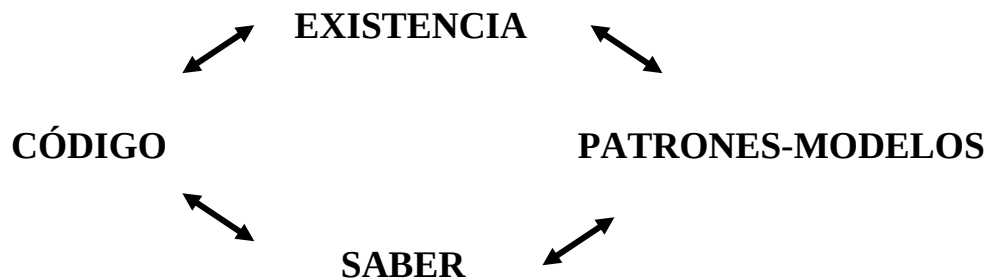
<sup>40</sup> Prieto Francisco, *Cultura y Comunicación* Premia, México 1989, p. 33

<sup>41</sup> Idem, p. 33

ideas y valores más o menos socorridos y más o menos dispersos entre diversos sectores integrantes de la “comunidad” estudiada.

Así, esas sociedades de cultura negativa podrían clasificarse en auténticas o tradicionales (me refiero a las que, por diversos motivos, viven hace siglos a la defensiva y que, muertas, se encuentran al margen de la historicidad y/o de todo ahondamiento en sus distintas relaciones); y mixtificadas, o sea, esos que sólo nominalmente, relativamente, pueden ser llamadas comunidades.

Cabe recordar el esquema descriptivo de la cultura realizado por Edgar Morin, para quien ésta se describe como “un sistema indisociable donde el saber, almacén cultural, sería registrado y codificado, asimilable sólo por los detentores del código, miembros de una comunidad dada (lenguaje y sistemas de signos y símbolos extra lingüísticos), ligado, constitutivamente, a patrones-modelo que permiten organizar y canalizar las relaciones existenciales práctica y/o imaginarias”.



La relación con la existencia está, pues, bivetorializada: de una parte, el sistema cultural extrae de ella la experiencia que puede asimilar y, eventualmente, almacenar; de otra, provee a la existencia los cuadros y estructuras que asegurarán, disociando o mezclando, la práctica y lo imaginario, sea la conducta operacional, la participación, “el goce”. Lo que nos muestra a la cultura como el centro y marco de referencia en el proceso de la comunicación social o colectiva.

Entonces: la distinción entre existencia y saber es, desde otra perspectiva, la que puede establecerse entre cultura formal y cultura material. Y pues la cultura es más que una mera ideología, es formal cuando aún no se ha materializado; Marcuse dijo: “Existe una cultura cuando los valores representativos pasan o han pasado visiblemente a la realidad social”.<sup>42</sup>

En este sentido conviene tener presente que el hombre es primeramente, alteración pero que es, en rigor, hombre por la capacidad que tiene de meterse dentro de sí y establecer una distancia con las cosas para volver al mundo y operar en él a partir de la teoría; que a esto último es a lo que se le llama praxis. De ahí que la cultura formal obedezca a ese retirarse el hombre provisionalmente del mundo, pero retirarse para interiorizar precisamente ese mundo en el que se encuentra perdido y volver a él comprendiéndolo y en cierta medida para transformarlo.

Hay conceptos que de tanto usarlos, y por tantos, obliga a sus oficiantes a la duda y, a menudo éstos descubren que la forma habitual en que los emplean entra de alguna manera, en contradicción con su visión, aparentemente articulada, de las realidades sociales y humanas. Se produce entonces una lucha que con frecuencia, se entabla entre el conjunto de revelaciones y constataciones de trabajo intelectual, más o menos orientado por los conceptos que hicieron posible su desarrollo, y estos; entre los valores que se nos presentan objetivos y el producto de la subjetividad de las acciones humanas. Se cuestiona entonces la objetividad de esos conceptos que han sido tomados por valores trascendentes a los individuos; se cuestiona también los aspectos de irracionalidad probable en el todo social, el intelectual que forma parte de la realidad, entra en diálogo con esta.

Curiosamente, el concepto de cultura que ahora nos ocupa aparece como tema de discusión en las épocas críticas. El primero en plantearlo fue el sofista Calicles; el tema

---

<sup>42</sup> Ibidem. p. 35

reaparece en Roma con los estoicos; vuelve a plantearse en el Renacimiento, cuando la Ética medieval se ha resquebrajado; asunto de moda en tiempos de la Ilustración es retomado a fines del siglo XIX y se discutirá en todo lo que va del siglo XX. Este último no tiene por qué extrañar; la segunda parte del siglo XIX fue de tal manera prolífica en la investigación y la especulación humanística y científica, cuando no humanístico-científica y viceversa, que dejó una fuerte carga de la que apenas se ha hecho el inventario durante el siglo XX.<sup>43</sup>

Los filósofos neo-tomistas, en estricta ortodoxia, entenderían la cultura como la finalidad que puede darse a algo en función de la finalidad que tiene de por sí, y de esta manera rechazarían la oposición entre cultura (psique) y civilización (bios), de tal modo que una sin otra sería un imposible. Así, para Jacques Maritain, si la persona se mueve por los valores trascendentes, el concepto de cultura toma sus raíces en la inspiración de los trascendentales del ser.

Jacques Maritain establece la forma de ver a la cultura con una noción de semejanza y no convertirla en una razón de varias cosas por lo que no puede concebirse el predominio de una cultura sobre la otra ni modelos culturales.

Bajo esta óptica no existen las culturas superiores ya que toda cultura manifiesta la bondad, la verdad y la unidad, puede afirmarse el diálogo entre culturas abriendo la perspectiva de una cultura universal común; el problema de la comunicación de las culturas en el espacio y en el tiempo queda planteado.

El pensamiento europeo de Lutero y el racionalismo cartesiano divide al hombre, en interior y exterior desgarrando la unidad de la persona; bajo esta premisa la cultura es la dimensión de autonomía y plenitud y la civilización la necesidad del trabajo y de la

---

<sup>43</sup> Una concepción del autor muy histórica para comprender el concepto de cultura, el cual se puede encontrar en su libro *Cultura y Comunicación* p. 47

actuación socialmente necesaria. La cultura occidental se ha desarrollado bajo esta división.<sup>44</sup>

Citando a José Ortega y Gasset define la cultura como: “el sistema vital de las ideas de un tiempo” esta definición puede aplicarse a una sociedad determinada sin dejar de lado lo que puede complementarla (sensibilidad y razón), ya que no puede prescindir de las diversas bases culturales si puede operar en ellas el planteamiento que el autor muestra a cerca de la cultura.

Por otro lado muestra que la civilización son: “los puntos prácticos y habituales de vivir que emanan de una cultura”, por lo tanto la civilización es el conjunto de usos y hechos sociales que constituyen la sociedad.

No se puede concebir una cultura sin sociedad y si la sociedad no tiene cultura entonces nos remitimos a una vida primitiva y destructiva donde el individuo solo ve para sí mismo; entonces, si la sociedad es una resultante de la historia, su sentido se encuentra denominado como el sistema cultural actual.

Uno de los temas que ha generado mayor discusión, en la construcción y en el enriquecimiento de la teoría antropológica, ha sido el concepto de cultura. Este hecho ha permitido conocer la construcción del pensamiento antropológico por un lado, y la posibilidad de observar los planteamientos epistemológicos de los diferentes teóricos, en tanto que dichos planteamientos se enmarcan dentro de las principales corrientes intelectuales que se expresan en su formulación como parte fundamental del desarrollo científico.

Para cerrar el capítulo la Cultura es todo lo que existe en el mundo y que ha sido producido por la mente y la mano humana. Por ejemplo, fiestas, alimentos, sistemas políticos, maneras de pensar, la ropa y las modas, los medios de convivencia, las armas y

---

<sup>44</sup> Extracto bajado textualmente del libro antes mencionado.

la guerra, los actos humanitarios... Todos éstos son productos culturales porque han surgido de la creación humana y de su manera de entender, sentir y vivir el mundo; también se dice que la cultura es la forma, para bien o para mal, como el ser humano a modificado la naturaleza.

Cultura es todo aquello, material o inmaterial (creencias, valores, comportamientos y objetos concretos) que identifica a un determinado grupo de personas, y surgen de sus vivencias en una determinada realidad. Dicho de otro modo cultura es la manera como los seres humanos desarrollamos nuestra vida y construimos el mundo o la parte donde habitamos; por lo tanto cultura es el desarrollo intelectual o artístico. Es la civilización misma.

Para empezar a conocer la importancia de la educación y la cultura se debe poner énfasis por los contenidos en las materias de estudios que, en un plan, se distribuyen lógica y pedagógicamente. Esas materias no son otra cosa que bienes de cultura transformados en bienes o materiales de formación. De ese modo son algo más que simples bienes culturales; son materiales pedagógicamente adaptados y elaborados. Por lo consiguiente así se entenderá el tercer capítulo de este trabajo donde se vincula la Pedagogía, la Educación y los Museos.

## **CAPÍTULO III**

### **LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA EN LOS MUSEOS**

La historia y la evolución del museo están íntimamente ligadas a la propia historia humana. Especialmente, a la necesidad que el hombre de todos los tiempos, culturas y lugares ha sentido de coleccionar los más diversos objetos y de preservarlos para el futuro. Esta constante ha producido después de miles de años de gestación el nacimiento del museo, que explica sectores importantes de esa evolución humana en múltiples facetas de su desarrollo socio-cultural, técnico y científico. Una institución que completa el proceso histórico general de la humanidad, proveyéndola de otros elementos diferentes a los expresados por la historia escrita.

Los objetos coleccionados y conservados en los museos son elementos fundamentales para el conocimiento de aquellos períodos a los que pertenecen, pero también necesarios para el desarrollo sociocultural del mundo moderno. Con las bibliotecas y los archivos, los museos son los depositarios de la mayor parte de los testimonios más preciados de la creación humana a través de los siglos, como se reconoce únicamente.<sup>45</sup>

El museo, en cuanto institución pública accesible a toda clase de visitantes, es una realidad o fenómeno reciente. No así sus orígenes etimológicos y las primeras formulaciones patrimoniales y socioculturales. Hasta finales del siglo XVIII la cultura y el arte no eran más que un adorno en la vida de los privilegiados, bien como elemento de exaltación religiosa, bien como curiosidad superior reservada a los potentados y a la

---

<sup>45</sup> Roberto Rojas, bajo el título “El museo: testimonio de la historia humana” lo defendía en 1973 con estas palabras: “Las colecciones de objetos contenidas en los museos son un elemento de fundamental importancia en el desarrollo cultural de mundo moderno. Pero el papel que juegan los museos es quizá más amplio que el de las bibliotecas y archivos para conocer la historia de la actividad creadora humana desde los orígenes (en *Los museos en el mundo*, op. cit., 1973, pág. 23).

nobleza. Iglesias y palacios guardaban celosamente la casi totalidad del patrimonio histórico artístico que la humanidad había producido hasta entonces.

En consecuencia, el museo tal y como hoy lo conocemos es un invento nacido curiosamente bajo el entusiasmo y la visión de las élites ilustradas del siglo XVIII. Pero fue convertido en institución pública y diseñado como instrumento moderno de culturización por diversos factores determinantes del espíritu enciclopedista del Siglo de las Luces y, sobre todo, por decisión e imposición de la Revolución Francesa.

Bajo el título genérico de *El testimonio histórico del museo*, intentaré sintetizar su origen y desarrollo desde una doble perspectiva: desde la clásica concepción de su “evolución histórica-objetiva”- lo que incluye incluso un desarrollo conceptual a través de los diversos términos empleados en su denominación- y desde “la evolución cultural de la humanidad”, que implica consideraciones de carácter más sincrónico y enfoques fundamentalmente etnológicos.

### **III.1. El Testimonio Histórico del Museo.**

Los orígenes del museo enraizados en la propia civilización griega avalan, desde la etimología misma y el contexto cultural, la génesis y el desarrollo de una institución que fundamenta sus principios y testimonia con su realidad la propia evolución cultural de la humanidad.

Y aunque, como veremos, antes de la época clásica griega coleccionar objetos preocupaba a otros muchos pueblos y culturas, ha sido Grecia –sobre todo a partir del Helenismo- la civilización que convirtió casi en obsesión sagrada su afán de reunir y conservar en los templos y otros edificios variados productos de la creación humana, especialmente objetos artísticos y otros de valor y significación diversa. La creación artística se constituyó para ellos en elemento esencial integrante del conocimiento y la práctica en las diversas disciplinas. Y, en todo caso, fue Grecia la que puso las bases

incuestionables para la invención, consolidación y exportación europea del museo casi veintitrés siglos después.

Casi todos los esfuerzos precedentes encaminados a evidenciar la historia cultural humana a través del museo se congregaron a finales de la década de los sesenta en el trabajo de investigación histórica realizado por Germain Bazin. Su conocido volumen *Le temps des musées* (El tiempo de los museos)<sup>46</sup> se ha convertido en el “estudio” imprescindible y por antonomasia desde un planteamiento histórico-objetivo de los orígenes y la evolución del museo.

El enfoque desde la “evolución cultural de la humanidad” lo ha definido especialmente Hugues de Varine-Bohan. Sus publicaciones, manifestaciones y trabajos sobre la institución museística han impulsado posteriormente estudios en esta dirección por parte de numerosos defensores de las nuevas tendencias de la investigación museológica.

En cualquier caso, ambos planteamientos resultan positivamente complementarios para desvelar la significación y relevancia del museo como testigo especialmente cualificado para explicar el desarrollo de la historia humana. Y no excluye cualquiera otra posición de análisis crítico-histórico, técnico-museológico, y hasta psico-socio-lingüístico sobre los orígenes y evolución del museo, y sobre otros aspectos de su valoración como testimonio de ese proceso cultural humano.

### ***Origen y evolución histórico-objetiva del museo.***

No sólo los hechos sino también los términos empleados para designar en el tiempo y en el espacio la institución museística (precursores, similares y análogas incluidas) muestran aspectos determinantes en la configuración real del museo y en la fijación (y evolución) de

---

<sup>46</sup> Bazin Germain, *El tiempo de los museos*, Ed. Daimon Barcelona 1969, p. 302

su concepto. Su definición etimológica y de contenidos adquiere así, a la luz de la consideración histórica, su sentido más completo.

Los orígenes griegos del museo están relacionados con la esencia misma de la cultura clásica, como queda apuntado. Por ello, también con algunas de sus figuras relevantes, no sólo con el sustrato mitológico y sociológico.

Pierre-Maxime Schunl comenta la intención del Platón de que, con objeto de “facilitar la contemplación de las obras maestras provenientes de la inspiración de las Musas (...) prevé, junto a los templos, instalaciones provistas de un personal atento para recibir a los turistas que hacen una peregrinación artística.”<sup>47</sup>

Desde aquel antiguo *mouseion* griego hasta los museos de nuestro tiempo parte de la historia de la humanidad ha quedado salvaguardada y resumida por estas instituciones. El afán de coleccionar y la acumulación de objetos de valor realizados en las distintas etapas históricas y en las diferentes civilizaciones han estado ligados desde el principio de los tiempos a factores muy diversos.

Entre ellos, los de la propia subsistencia del hombre, la curiosidad y la admiración (cuando no la sorpresa) por lo raro, lo bello o lo misterioso. Lo místico y lo religioso – especialmente lo último- han presidido el mayor porcentaje de los objetos coleccionados y conservados por el hombre, como creaciones representativas o esenciales de una civilización, cultura o período determinado que habría que transmitir a la posteridad.

El pasado, las producciones artísticas, la historia, y hasta el propio ser de esa sociedad, se guardan en los museos: y el magnífico interés de la sociedad actual por buscar sus raíces, por encontrar en ellas unos asideros espirituales que la respalden y la justifiquen, ha encontrado en el Museo la reserva, celosamente guardada y conservada, de todo lo que desea conocer, de todo lo que necesita palpar, y de todo aquello que le permite

---

<sup>47</sup> Schunl P. M, «Platón et les Musées» París, Nizet, 1952, p. 249

reconocerse a si misma. ... Acercar los museos a la sociedad, y la sociedad a los museos, ha sido una tarea de los últimos cincuenta años.

Aunque pueda considerarse algo ciertamente exagerado, se ha llegado a decir que los Museos serán, cuando la historia de nuestro siglo pueda ya hacerse con perspectiva histórica, el edificio-institución símbolo de esta centuria; y que lo será como el castillo y la catedral lo fueron de la Alta y Baja Edad Media, o el palacio llegó a serlo en el Renacimiento.

Y desde luego, si contemplamos con mirada reflexiva el fantástico éxito y representatividad socio-cultural de las Exposiciones temporales (fundamentalmente) en todo el mundo, no podemos menos de plantearnos, lo que podrá haber de verdad, mas adelante, en tan tajante afirmación; y, desde luego lo que, en ella, afecta a los museos como tales centros expositivos de sus bienes.

Y es que los museos son unos centros de cultura (sobra ya decir que tienen que serlo), con unas características que los colocan bien por encima de lo que pueden significar otras manifestaciones culturales. El Museo ofrece una información, un conocimiento y un deleite, que no están sometidos a ninguna limitación de las que rodean a los otros eventos culturales.

Así, el Museo esta siempre ahí, a la disposición de quien quiera conocerlo, sin exigir para ello un determinado nivel cultural ni un esplendoroso coeficiente intelectual: tiene oferta para todos; no tiene un calendario reducido como una exposición, ni un horario concreto y definitivo como un concierto; ni impone un ritmo a seguir como una representación teatral, ni, desde luego, marca, desde la altura de una conferencia, una selección natural de los mejor preparados para atender a ella.

Toda esta oferta está en un Museo: en un Museo que no solamente es de todos; es que podría decirse que es "todos". Desafortunadamente, aun en nuestras latitudes (y en otras

de nuestro entorno que tanto nos adelantan en muchas otras cosas), los museos han llegado solamente a ser de todos; sobre el papel, su titularidad oficial ha pasado a ser del pueblo, y a estar a su servicio; pero, aunque se haya producido un cambio de titularidad, aun desafortunadamente parece que, a despecho de esos ajustes sociales, todavía parecen estar a servicio de los intereses de algunas clases sociales. El objetivo, plenamente asumido ya por la propia sociedad, tiende a que lleguen a ser de igual titularidad oficial la propia concepción, los contenidos, y, desde luego, el disfrute de los museos.

Los museos comenzaron siendo templos: su propio nombre en griego los identifica como "templos de las musas"; y fueron templos donde se guardaban objetos valiosos, los tesoros de los dioses ("*thesauroi*"); su dimensión pública era solamente religiosa. La dimensión pública de los que sostuvieron los romanos.

Estaba sin embargo teñida de publicista: en ellos se exhibían (en templos, termas y pórticos), los botines de guerra arrancados a los enemigos; los de Isis o Serapis, fueron así auténticas y magníficas colecciones de arte egipcio. El coleccionismo recibió, por iguales razones, un gran espaldarazo en Bizancio: de Constantino se ha dicho que solo tiene parangón en la historia con Napoleón Bonaparte, en relación con su afición por el coleccionismo.

En la Edad Media los tesoros religiosos de las iglesias ya fueron conviviendo con "las cámaras de tesoros" de las cortes, y hasta con algunas colecciones de carácter privado: las que luego se llamarían "cámaras de las Maravillas" en el Renacimiento. El XVI vio ya el nacimiento de colecciones plenamente modernas (como las de Carlos V o Felipe II), a las que el manierismo supo dar en pocos años un tinte claramente intelectual y elitista. El Barroco vivió ya la preocupación por la conservación y cierta accesibilidad pública de las colecciones, que se constituían así en buscado motivo de prestigio.

El siglo XVIII vio el nacimiento del Museo como institución cultural: desde el "Museo Pictórico" de Palomino (1715) a la creación del Museo del Louvre (1781), se corrió una larga distancia: la institución pública había aparecido. En España, tras el fallido intento del Museo Josefino (de José Bonaparte, en 1809), surgiría el Museo del Prado (Museo Real de Pinturas) ya iniciado el siglo pasado (1819). Los museos fueron la gran creación del XIX: museos como concepto reverenciado, solo accesible a eruditos, y con el componente elitista de los propios precios de entrada.

Desde el final de la primera guerra mundial los museos han experimentado una redefinición: y en ello ha tenido que ver el ICOM<sup>48</sup>, organizado precisamente entonces. Y una vez superadas las barreras físicas de los viejos montajes, y las barreras psicológicas que mantienen el desconocimiento de sus contenidos, se ha llegado a un nuevo concepto de museos.

La función didáctica de los Museos, rastreable desde antiguo (aparece lógicamente dentro del ideario ilustrado), se ha plasmado en la realidad en los llamados Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), incluidos en la específica Conferencia de Educación (CECA) que mantiene el ICOM. Los modelos han sido americanos y europeos; y en el Estado español ha sido Cataluña la pionera y, por ello, la primera en tener Departamentos de Educación reconocidos e institucionalizados.

En la actualidad, y a nivel estatal, se produce una gran variedad de situaciones para estos Departamentos: diversidad de situaciones administrativas, de funcionamiento, de dotación personal, y hasta de denominaciones, los marcan todavía. Los Educadores de Museos, que curiosamente son los únicos profesionales de Museos que se reúnen periódicamente,

---

<sup>48</sup> Los museos tienen su antecedente en las colecciones de particulares, cuyas prácticas se consolidaron en el siglo XIX. A partir de ahí, y buscando que éstas se abran a un público cada vez más amplio por tratarse de patrimonios culturales, surge la necesidad de promover tanto su resguardo como su difusión. Uno de los problemas más graves que se presentó en ese sentido, fue la destrucción originada durante las dos guerras mundiales, pues desaparecieron infinidad de objetos que fue imposible reemplazar. Pensando en esta situación, y a partir de la iniciativa de Chauncey J. Hamlin, el **ICOM** (*International Council of Museums*) fue fundado en 1946 como una organización internacional de profesionales dedicados al estudio y difusión del patrimonio cultural universal.

acordaron (...) unificar sus denominaciones, adoptando la señaladas por el ICOM. Así, se llaman de Educación y Acción Cultural, como reflejo de las dos funciones del Museo que en ellos tienen su órgano: la del Museo como institución que transmite cultura, y la del Museo como instrumento de enseñanza.

La Acción Cultural incluye una variadísima gama de funciones actividades y propuestas, en muchos casos incluidos en la política general de algunos museos. Y la Acción Educativa pasa por diferentes tipos de relaciones con la llamada enseñanza reglada o formal (...), y la que también tiene que ver con la enseñanza informal y lúdica o con la referida a otros colectivos que no son específicamente escolares en su edad aunque si en sus pretensiones académicas y programas.

### III.2. El Término y el Concepto de Museo.

La palabra museo (del latín *museum*, provente a su vez de la griega *mouseion* “casa de las Musas”)<sup>49</sup> ha tenido a lo largo de la historia numerosas aplicaciones y significados hasta su sentido actual. Definida por Guillaume Budé en su *Lexicon-Graeco Latinum* (1554) como “un lugar dedicado a las Musas y al estudio, donde se ocupa cada una de las nobles disciplinas”, cuando el geógrafo Estrabón, emplea en el siglo I a.C, el término “museo”, estaban ya acuñados no sólo el vocablo y el sentido general y justificado su origen etimológico, sino también un cierto desarrollo significativo, polivalente en cierto modo. Con ello, describiendo el *Mouseion* de Ptolomeo Soter o Ptolomeo Filadelfo en su palacios reales de Alejandría, adelantaba Estrabón veinte siglos antes algunos enfoques y aspectos museológicos.

---

<sup>49</sup> En mitología griega las **Musas** (en griego *Mousai*) eran, según los escritores más antiguos, las diosas inspiradoras de la música y, según las nociones posteriores, divinidades que presidían los diferentes tipos de poesía, así como las artes y las ciencias. Originalmente fueron consideradas ninfas inspiradoras de las fuentes, cerca de las cuales eran adoradas, y llevaron nombres diferentes en distintos lugares, hasta que la adoración tracio-beocia de las nueve Musas se extendió desde Boecia al resto de las regiones de Grecia y al final quedaría generalmente establecida. Sus respectivos nombres son: **Calíope** (poesía épica), **Clío** (historia), **Erato** (lírica y poesía amorosa), **Euterpe** (música y poesía lírica), **Melpómene** (tragedia), **Polimnia** (poesía sacra y geometría), **Terpsícore** (danza), **Talía** (comedia) y **Urania** (astronomía y astrología).

El Museo forma parte también de estos palacios reales; tiene un paseo público, una exedra con asientos y una especie de sala en común de los hombres que forman el Museo. Este grupo de hombres no sólo mantiene la propiedad en común, sino que también tiene un sacerdote a cargo del Museo, que primero era nombrado por los reyes, pero ahora lo es por el César. El así llamado Sema, también es una parte de los palacios reales, era el recinto que contenía los lugares de enterramiento de los reyes y de Alejandro el Magno; ya que Ptolomeo, el hijo de Lagos, anticipándose a Pérdicas, se llevó su cuerpo cuando estaba trayéndolo desde Babilonia y se desviaba hacia Egipto, movido por la codicia y el deseo de hacer de ese país el suyo.<sup>50</sup>

El Museo descrito era, en realidad un complejo del siglo III a.C. que incluía además de la famosa Biblioteca, un observatorio astronómico, un jardín botánico, una colección zoológica, las salas de trabajo y estudio y el anfiteatro citados.

Aunque no se trataba de un museo en el sentido actual, el término usado en Alejandría provenía del *Mouseion* y se había enriquecido ya cuando lo utilizó Estrabón para referirse a un riguroso centro interdisciplinar de la cultura y el patrimonio, como era el Ptolomeo Filadelfo, muy de acuerdo con la pretensión helenística del saber universal. Pesaba en ello, como es lógico, también la congruencia con el desarrollo del culto a aquellas deidades que “enseñaron a Hesíodo un bello canto al pie del Helicón “amancebada con el padre Crónida, Mnemósine<sup>51</sup>, señora de las colinas de Eleuter como olvido de males y remedios de preocupaciones.

Nada mejor que un nombre derivado del sacro contexto de las Musas para denominar una institución que ha devenido en el museo actual. Al fin y al cabo –ingredientes y concomitancias históricas aparte- , las nueve diosas de Zeus patrocinan con el flechador Apolo las artes y las letras en la mitología clásica.

---

<sup>50</sup> Estrabón, *Geografía*, libro XVI. Madrid, Gredos 1991

<sup>51</sup> Hay que recordar que *Mnemósine* es titánide de **La Memoria**; cabe señalar otro canto de Hesíodo donde cita a las nueve musas.

### **III.3. Definición de Museo.**

“La palabra museo –precisaban los estatutos del ICOM aprobados en 1961<sup>52</sup> y vigentes hasta 1968- designa a todo establecimiento permanente, administrado en beneficio del interés general para conservar, estudiar, hacer valer por medios diversos y, sobre todo, exponer para deleite y educación del público un conjunto de elementos de valor cultural: colecciones de objetos artísticos, históricos, científicos y técnicos, jardines botánicos y zoológicos y acuarios. Las bibliotecas públicas y los centros de archivos que mantienen salas de exposición de manera permanente, serán asimilados a los museos”.

Antes de señalar las muchas definiciones aparecidas a lo largo de casi un siglo, redactadas por diversos autores, algunas especialmente significativas. Además de reflejar diferentes posiciones y mentalidades ante la realidad museística y patrimonial, han influido sin duda en las decididas por el ICOM; y en todo caso muestran la evolución de la imagen y del concepto del museo a través del tiempo.

Así, por ejemplo, Georges Brown Goode definió en 1895 el museo como “una institución para la preservación de aquellos objetos que mejor explican los fenómenos de la naturaleza y la obra del hombre, y la civilización de éstos para el aumento del saber y para la cultura y la ilustración del pueblo” En 1889, G. B. Goode se expresó de esta otra forma: “Un eficiente museo educador debe ser descrito como una colección de rótulos instructivos, cada uno de ellos ilustrados por un muy bien seleccionado ejemplar”.

M. Foyles, por su arte, definía en 1929 el museo como una “institución en la que la meta es la conservación de los objetos que ilustran los fenómenos de la naturaleza y los trabajos del hombre, y la utilización de los objetos para el desarrollo de los conocimientos humanos y la ilustración del pueblo”. Una descripción muy afín a la primera de Goode, y

---

<sup>52</sup> Que a su vez modificaban los de 1951 ([www.icom.com](http://www.icom.com) 2007)

que a la mentalidad decimonónica del museo, proveniente de la Ilustración, y siempre presente en la conformación del museo moderno.

En general, las diferentes asociaciones internacionales de los museos han elaborado definiciones o descripciones sobre museo, museología y museografía (también sobre otros conceptos clave) que no siempre suelen identificarse, aunque sí coincidir esencialmente con las defendidas por el ICOM. Otro tanto ocurre con las ofrecidas por las enciclopedias de reconocimiento universal:<sup>53</sup>

La *Encyclopaedia Universalis* dedica desde su edición de 1968 algunas páginas al desarrollo de los conceptos de museo y de museología. Desarrollados éstos por Germain Bazin<sup>54</sup>, la actualización aparecida en 1989 dedica amplios comentarios de Gilbert Lascault a “musée”, del propio Bazin “les musées”, “la Muséologie” y “crises de l’institution muséologique” y de André Devallées a “nouvelle muséologie”.

The American Association of Museum definía en 1973 el museo como “una institución organizada y permanente, no lucrativa, esencialmente creadora o estética en su propósito,

---

<sup>53</sup>En la edición de 1954, la *Bolshaia Sovetskaia Enciklopediia*, publicada en Moscú (t.28, pág. 493) afirmaba: “Los museos son instituciones que reúnen, conservan y exhiben documentos históricos, reliquias de la cultura espiritual y material, obras de arte, colecciones, ejemplares de los objetos naturales” Véase Neustupny, J. *Museum and Research*, Prague, The Office of Regional and Museum Work of the National Museum in Prague, 1968 quien cita esta definición de la enciclopedia soviética en las págs. 153-154.

<sup>54</sup> Por un lado, desde finales de los años sesenta Germain Bazin llevará a cabo un importante trabajo de investigación histórica donde se recogen todos los esfuerzos anteriores por evidenciar la historia cultural humana a través del museo, en su obra *Le Temps des musées*. El trabajo de Bazin supone una concepción clásica desde un planteamiento histórico-objetivo de los orígenes y la evolución del museo, lo que incluye un desarrollo conceptual a través de los diversos términos utilizados en su denominación. La obra de Bazin, desde este planteamiento resulta hoy día imprescindible y es seguida por estudiosos en el tema. A Germain Bazin podemos considerarlo figura paradigmática de esta visión clásica. Para este investigador la periodización histórica arranca de dos instituciones de la Antigüedad, el *museion* y la *pinakothéke*. De aquí se evoluciona hacia los llamados *tesoros*, primero eclesiásticos y posteriormente reales, para pasar a los “gabinetes de curiosidades” de la burguesía y los aristócratas que, en última instancia, tenían el privilegio de transmitir los conocimientos y la cultura. Así, se llega al siglo XVIII y la creación de los museos institucionales, abiertos a un cierto tipo de público. En los siglos XIX y XX los museos terminan por abrirse a todos.

con un equipo profesional que utiliza sus tangibles objetos y cuidados para ello, y los muestra al público según un plan regulado”.<sup>55</sup>

La *Encyclopedia Britannica*, en su edición de 1974, definía el museo de hoy con palabras de Hugues de Varine-Bohan –entonces director del ICOM, y que se identifican con su propia definición- como “una institución que reúne, estudia y conserva objetos representativos de la naturaleza y del hombre con el fin de mostrarlos después al público para su información, educación y deleite. En esta definición, el término museo incluye no sólo aquellas instituciones conocidas como tal sino también las galerías de arte (no comerciales), las galerías de imágenes, los seculares tesoros eclesiásticos, ciertos monumentos históricos, las exposiciones permanentes al aire libre, los jardines botánicos y zoológicos, los acuarios, las bibliotecas y archivos siempre que estén abiertos al público.

En otro sentido, Edwin H. Colbert, definía en 1961 el museo del modo siguiente: “Sumariamente, un museo es una institución para la custodia de objetos y para la interpretación de aquellos objetos tanto investigados como exhibidos”. V. Eliseeff por su parte, describía a comienzos de la década de los setenta el museo como “un conjunto especializado o diverso, en que las funciones son múltiples. El punto común de todos los museos es el interés que reporta al patrimonio natural y cultural de la humanidad. Criterio cercano al de Crispolti, cuando afirmaba que el museo debe ser “servicio cultural público, relacionado con la documentación y la experiencia de las inquietudes figurativas, visuales y objetuales de nuestro siglo, servicio actual y no sólo centro de conservación de obras, aunque sólo sea un sentido no estadístico”.

En todo caso, quizá haya sido la redacción de los estatutos del ICOM modificados en la Asamblea de Alemania de 1968<sup>56</sup> la que definió y desarrolló en su sentido más amplio el concepto y la comprensión de museo<sup>57</sup>, el Título II, que transcribo textualmente.

---

<sup>55</sup> [www.aam-us.org](http://www.aam-us.org) (2007)

<sup>56</sup> [www.icom.com](http://www.icom.com) (2007)

## Título II. Definición de Museo.

*Artículo 3°.* El ICOM reconoce como Museo a toda institución permanente, que conserva y expone colecciones de objetos de carácter cultural o científico, para fines de estudio, de educación y deleite.

*Artículo 4°.* Entran en esta definición:

- a) Las salas de exposición que con carácter permanente mantienen las bibliotecas públicas y las colecciones de archivos.
- b) Los monumentos históricos, sus partes o dependencias, tales como los tesoros de catedrales, lugares históricos, arqueológicos o naturales, si están abiertos oficialmente al público.
- c) Los jardines botánicos y zoológicos, acuarios, viveros y otras instituciones que muestran ejemplares vivos.
- d) Los parques naturales.

En los estatutos redactados en 1974 puntualiza el ICOM:

*Artículo 3°.* El museo es una institución permanente, sin finalidad lucrativa, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierto al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y exhibe para fines de estudio, de educación y de deleite, testimonios materiales del hombre y su entorno.

*Artículo 4°.* El ICOM reconoce que responden a esta definición, además de los museos designados como tales:

- a) Los institutos de conservación y galerías permanentes de exposición mantenidas por las Bibliotecas y Archivos.
- b) Los parajes y monumentos naturales, arqueológicos y etnográficos, los monumentos históricos y los sitios que tengan la naturaleza de museo por sus actividades de adquisición, conservación y comunicación.

---

<sup>57</sup> La UNESCO por medio de D. A. Allan, lo había definido en 1960: "Un museo en su forma más simple consiste en un edificio como casa de las colecciones de objetos para la contemplación, estudio y deleite", *The organization of museums*, París, 1960.

c) Las instituciones que presenten especímenes vivos, tales como jardines botánicos y zoológicos, acuarios, viveros, etc.<sup>58</sup>

Desde entonces a hoy, aun persistiendo el reconocimiento a las definiciones del ICOM, lo cierto es que la evolución del propio museo, de la museología y de la práctica museográfica han producido otros enfoques y análisis en el panorama actual del fenómeno patrimonial y museístico. Y, consecuentemente otras denominaciones, calificaciones o definiciones, más que esencialmente distintas, sí al menos conceptualmente matizadas en función de posiciones más innovadoras o alternativas, nacidas después de la reconocida “crisis del museo” a finales de los setenta.

### **III.4. Historia y Evolución del Museo.**

La historia y la evolución del museo están íntimamente ligadas a la propia historia humana. Especialmente, a la necesidad que el hombre de todos los tiempos, culturas y lugares ha sentido de coleccionar los más diversos objetos y de preservarlos para el futuro. Esta constante ha producido después de miles de años de gestación el nacimiento del museo, que explica sectores importantes de esa evolución humana en múltiples facetas de su desarrollo socio-cultural, técnico y científico. Una institución que completa el proceso histórico general de la humanidad, proyectándola de otros elementos diferentes a los expresados por la historia escrita.

Los objetos coleccionados y conservados en los museos son elementos fundamentales para el conocimiento de aquellos períodos a los que pertenecen, pero también necesarios para el desarrollo sociocultural del mundo moderno. Con las bibliotecas y los archivos, los museos son los depositarios de la mayor parte de los testimonios más preciados de la creación humana a través de los siglos, como se reconoce unánimemente.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> [www.icom](http://www.icom.org) Website (2007)

<sup>59</sup> Las colecciones de objetos contenidas en los museos son un elemento de fundamental importancia en el desarrollo cultural del mundo moderno. Los museos, junto con las bibliotecas y los archivos, contienen los testimonios del trabajo realizado por el hombre a través de toda su historia. Pero el papel que juegan los

El museo, en cuanto institución pública accesible a toda clase de visitantes, es una realidad o fenómeno reciente. No así sus orígenes etimológicos y las primeras formulaciones patrimoniales y socioculturales. Hasta finales del siglo XVIII la cultura y el arte no eran más que un adorno en la vida de los privilegiados, bien como elementos de exaltación religiosa, bien como curiosidad superior reservada a los potentados y a la nobleza. Iglesias y palacios guardaban celosamente la casi totalidad del patrimonio histórico artístico que la humanidad había producido hasta entonces.

En consecuencia, el museo como tal y como hoy lo conocemos es un invento nacido curiosamente bajo el entusiasmo y la visión de las elites ilustradas del siglo XVIII. Pero fue convertido en institución pública y diseñado como instrumento moderno de culturización por diversos factores determinantes del espíritu enciclopedista del Siglo de las Luces y, sobre todo, por decisión e imposición de la Revolución Francesa.

Complementarias pero diferentes a la explicación histórico-objetiva del origen de los museos desarrollada por Germain Bazin pueden considerarse algunas otras concepciones que arrancan de posiciones antropológicas, sociológicas o etnológicas. También aquellas otras que fundamentan su discurso en la evolución técnico-museográfica o en la del carácter instrumental y didáctico que conlleva en sí la institución museística.

La historia de los museos está estrechamente vinculada a la historia de la Humanidad y también por ello a la del pensamiento. El pensamiento (como lenguaje, al que está íntimamente unido) cumple funciones esenciales en el desarrollo de la sociedad. Cada parcela de esta evolución está marcada por acontecimientos y realidades que el hombre

---

museos es quizá más amplio que el de las bibliotecas y archivos para conocer la historia de la actividad creadora humana desde los orígenes. Desde hace años en efecto, se considera que la civilización del objeto y del signo es más vasta y compleja que la de la palabra escrita, puesto que la cultura humana no comenzó con la escritura, ni se reduce a ella, como se había supuesto. Por otra parte, las condiciones de la civilización contemporánea, basada en los modernos medios de comunicación de masas (publicaciones, ilustradas, cine y televisión), que difunden sobre todo imágenes y signos, conceden una nueva importancia a las culturas del signo cuya forma suprema es el arte.

ha venido protagonizando y construyendo. Señalan otros tantos aspectos de la historia de la sociedad y de la evolución del pensamiento, que siempre ha intentado *aprehender* y *eternizar* en la memoria colectiva o en instituciones como el museo, en muchos sentidos “propedéutica” (en compañía de la propia naturaleza, las ciencias y las técnicas) para el conocimiento de la evolución cultural de la humanidad.

Hugues de Varine-Bohan (presidente del ICOM de 1966 a 1975) ha defendido e impulsado el análisis del origen de los museos desde la perspectiva de la evolución cultural de la Humanidad. En 1973 describió sucintamente las tres etapas –preindustrial, revolución/evolución industrial y postindustrial- en que se divide este proceso.<sup>60</sup>

En el advierte inserto el fenómeno europeo de la invención y exportación del concepto moderno de museo al resto del mundo desde comienzos del siglo XIX. Es una larga y compleja trayectoria la efectuada desde el *mouseion* griego hasta la aparición y consolidación del museo tal y como lo conocemos 24 ó 25 siglos después.

La evolución cultural de la humanidad ha venido definiendo, en este sentido, no sólo esas tres etapas de conformación general desde una perspectiva antropológica o etnológica, sino también una serie de concepciones del museo –mas allá de sus modelos o tipologías concretas- que explicitan la génesis y evolución de estas instituciones en cuanto

---

<sup>60</sup> Desde una aproximación fundamentalmente etnológica se consideran tres etapas: 1.- Una etapa preindustrial, en la que la iniciativa cultural está difusa en el seno de la población, donde cada hombre y cada grupo social es creador de cultura. En esta situación preindustrial, la palabra cultura no existe. Y excepto para una pequeña elite, sin importancia cultural, el concepto de museo no puede existir. No hay teorización de la cultura, puesto que la cultura, por definición, es una cosa viva; por eso no se habla de ella ni tampoco se acumula, ni tan sólo se la conserva. 2.- La segunda etapa es la revolución y evolución industriales, que dura hasta la II Guerra Mundial. En esta época asistimos al traspaso de los centros de decisión, de poder. Se da un empobrecimiento en el sentido de que el campo pierde en gran parte la iniciativa cultural y abandona su creatividad, la cual se concentra en las ciudades. 3.- La tercera etapa es el período postindustrial (me refiero aquí a los países industrializados): los poderes políticos, económicos y culturales se concentran en la metrópolis y la iniciativa cultural desaparece casi totalmente. Es sustituida por la innovación tecnológica: cualquier problema vital que anteriormente era solucionado por y para la gente ahora se resuelve mediante la gestión de oficinas de estudios, laboratorios y administraciones; es decir, los problemas se solucionan también *para* la gente, pero no son solucionados *por* la gente. En esto radica la innovación.

instrumentos de expresión y comprensión que han sido y continúan siéndolo de importantes sectores de la historia humana.

El desarrollo cultural ha fijado especialmente, estas concepciones o modalidades del museo en su evolución hasta la situación actual como se propone a continuación:

1. **Concepción alejandrina**, como *centro científico y universal del saber*.
2. **Concepción romana** del *museum*, heredada del helenismo, como *templo de las musas*, pero introduciendo los matices del carácter privado y representativo del coleccionismo frente a la formulación colectiva del museo ptolomeico.
3. **Concepción renacentista**, el *museo-colección*, heredero directo de la concepción romana pero formulado como el más claro precedente del concepto moderno de museo.
4. **Concepción ilustrada** o el museo como *instrumento científico y alojamiento (conservación) de los testimonios del saber y de la creación humanas*.
5. **Concepción revolucionaria**: el *museo público* como medio de cuestionamiento crítico y lección sociocultural.
6. **Concepción del siglo XX**: el museo *organizado, vivo y didáctico* desde los antecedentes del “museo almacén”.
7. **Concepción postmoderna**: el museo *como espectáculo* en la ascensión y autolegitimación protagoística del espectador.
8. **Concepción finisecular** (impredecible futuro del museo): desde la muerte del “invento ilustrado” (museo enciclopédico) a las alternativas fragmentadas, las redefiniciones socioculturales y el nacimiento de la *multinacional museística*.

Atendiendo al desarrollo de los museos dentro de la evolución cultural de la humanidad hoy estamos en planteamientos alejandrinos y renacentistas, somos herederos del afán pedagógico de la Ilustración, nos sentimos en la obligación de desarrollar el concepto de museo público que trajo la Revolución Francesa; convencidos por los años de la superación del *museo-almacén* no ha liquidado la crisis de identidad y de significación

sociocultural aparecida a principios de los setenta y agudizada en esta llamada sensibilidad postmoderna de la situación conocida como finisecular y postindustrial.

La concepción del museo como centro cultural vivo ha dinamizado prácticamente casi todos los esfuerzos realizados en los veinte o veinticinco últimos años de este siglo en su modernización tecnológica y sociocultural. Un centro cultural vivo al servicio de todos y utilizado por todos que defiende la llamada “nueva museología”, y que proviene de una situación especialmente sensible a la misión y funciones del museo desde la segunda posguerra mundial.

La perspectiva de lo social es determinante para el análisis adecuado de los museos desde la vertiente de la evolución cultural de la Humanidad. Considerados de este modo no parece que su proceso haya obtenido –al menos a mediados de la década de los setenta y según opinión de Varine-Bohan- el desarrollo deseado.

Lo que no impide valorar este método de análisis sobre el origen y evolución de los museos como extraordinariamente positivo, hasta el punto de que fundamenta los mayores avances museológicos/museográficos alcanzados en las dos o tres últimas décadas de nuestro siglo.

### **III.5. La Educación y los Museos.**

¿Dentro del discurso museístico que teorías psicologías o que elementos pedagógicos se pueden encontrar para lograr que el museo sea utilizado como herramienta de la Pedagogía?

La potencialidad educativa de los Museos hay que ir actualizándola, desarrollando la relación dialéctica entre esta teoría y esa práctica (como teoría me refiero al concepto de museo según el ICOM) o, lo que puede ser lo mismo, entre las demandas reales y las expectativas utópicas de la sociedad a cuyo servicio está. La oferta del Museo a la

sociedad no es algo que está definitivamente establecido. Al contrario, el Museo ha de esforzarse para responder a las nuevas motivaciones de sus usuarios, de modo que ha de estar atento y sensible a los cambios sociales, y por ello, a la evolución y a los distintos planteamientos educativos.

Si se sigue la evolución de la legislación sobre Museos, veríamos cómo cada momento cultural de nuestra más reciente historia ha definido más o menos ambiguamente el papel docente asignado al Museo. En unos casos se concretiza esta función haciendo referencia a que las “colecciones y objetos... lleven rótulos explicativos suficientemente detallados...”<sup>61</sup>; en otros se limita la legislación del ICOM a una declaración de principios: de una concepción estática de los museos se ha pasado a un concepto dinámico y vivo, de manera que se conciben como “un instrumento capital para la educación, como base indispensable de la investigación y el método visual, pedagógico por excelencia, verdaderos centros docentes...”

En todos los casos que puedo citar se trata de que los museos sirvan a los objetivos de una política educativa. Posiblemente sea éste un buen momento para plantearse, a la luz de los cambios que se gestan y prevén dentro de las enseñanzas básica y media, reflejo a su vez de profundas transformaciones sociales, cómo ha de ser la aportación del museo a las renovaciones metodológicas en materia de didáctica y educación.

La preocupación por conocer las relaciones que se establecen entre la Escuela y el Museo, el uso que en la visita escolar se hace de la oferta museística y, en fin, hacia donde puede apuntar la demanda futura del sector docente, ha llevado a esta consideración sobre la visita escolar al Museo.

El interés por lo educativo se viene incluyendo en forma dispareja en nuestros museos. La convivencia con la “tradición” de los museos provoca algunas diferencias de enfoque en

---

<sup>61</sup> Esto se puede constatar en la Galería de Historia “Museo del Caracol” con el público visitante, en especial con los adolescentes y los profesores de nivel medio y medio superior.

relación con el *lugar que ocupa la función educativa* en los museos. Hay quienes trivializan lo educativo como si fuera una simplificación, una infantilización del objetivo verdadero del museo.

El Museo no es la escuela y posee potencialmente mecanismos de comunicación propios para poder “seducir” a su público. Tiene que ser un espacio sugestivo donde no necesariamente las cosas deban explicarse como en la situación de clase; no hay únicas estrategias de construcción de conocimiento y el aprendizaje en el museo puede ser a la vez romántico, emotivo, activo, interactivo y reflexivo.

Existen algunas condiciones que tendrían que ser consideradas por los educadores de los museos:

- Explotar los *modos de comunicar* a través de buenos carteles, de temas monográficos, de la disposición dentro de las vitrinas, de frisos cronológicos, del uso de las paredes, de la reutilización de objetos en exposiciones temporales, de simulaciones, etc.
- Tener en cuenta que los museos activos, nacidos como tales se plantean seriamente el problema del *brains – on* <sup>62</sup> es decir de los *cerebros en acción*: no bastan las manos, para hacer también se necesita pensar. Por lo tanto, es importante diseñar situaciones de interacción llenas de contenido y no sólo de manipulación o movimiento físico.
- En relación con el *margen de libertad para la acción del público*, es necesario tener en cuenta algunos de los fundamentos de las experiencias de visitas guiadas o

---

<sup>62</sup> Los primeros museos para niños se organizaron alrededor del lema *hands – on*, como contestación al tradicional cartel de los museos de “No tocar”. En algunos casos, el tocar se remitía a accionar palancas y botones y arribar a una única solución. De ahí que se haya originado el movimiento *brains or minds on*, que revisa esta nueva actitud pasiva y apela a la participación del observador en la modificación de los resultados.

trabajo en talleres en función de una exposición principal. Al respecto “Es importante liberar al niño de toda presión técnica y animarlo a descubrir, a través del juego con las exhibiciones, el placer de una exploración sensorial e intelectual libre. Esto no significa que, bajo el pretexto de la aventura y la libertad, los niños estén enteramente librados a sí mismos y, en consecuencia, a las presiones ejercidas sobre ellos por el entorno cultural, familiar o social. Se trata, por el contrario, de instaurar reglas de juego (ya que no hay juego sin reglas) suficientemente atractivas, atrayentes; para movilizar su deseo de hacer, provocar su imaginación, convocar su capacidad intelectual y creativa. Todo el arte de los educadores de museos consiste en elaborar reglas de juego tan justas para evitar la trampa de los estereotipos del ambiente.

- Elaboración de *material de trabajo para antes/durante/después*. Esto significa producir, probar, evaluar y nuevamente producir, probar y evaluar. Las actividades planificadas para grupos de niños deben necesariamente incluir tiempos de corrección y pruebas. Nunca se diseña de una vez y para siempre, y esto debe ser comprendido por las autoridades de los museos. Es necesario evaluar el material que se produzca; sino nunca se sabe, cuando falla, si lo que falla es el material o son los visitantes (generalmente las fallas suelen atribuirse a los visitantes).

Así como los antiguos museos se originaron para guardar, preservar y mostrar, y los nuevos museos para niños se están diseñando según principios/temas/disciplinas, es dable pensar que en los museos actuales, que en su mayoría son antiguos, con ganas de renovarse, se podrían diseñar entornos y ambientes renovados para los objetos de los que ya dispone.

La accesibilidad, el desarrollo de la audiencia, la inclusión social, la necesidad de trabajar conjuntamente con otras instituciones educativas y sociales, etc., son algunos de los factores que definen buena parte de las preocupaciones y retos de los museos en la actualidad. En este sentido, muchos de ellos se plantean la elaboración de actividades

para el aprendizaje continuo y para el desarrollo y utilización de habilidades para las nuevas necesidades emergentes de la sociedad actual; también se plantean la necesidad de lograr un equilibrio entre los programas educativos basados en el currículum escolar y los de orientación hacia el ocio y actividades alternativas, etc. En definitiva, están adoptando una nueva visión o tendencia cuyas principales líneas serían, en palabras de Neville MacKay<sup>63</sup>, las siguientes:

- Los museos juegan un papel vital en la promoción del bienestar educativo.
- Los servicios del museo deberían enfocarse tanto hacia las necesidades de los actuales usuarios como de los potenciales.
- Los servicios deberían promover la inclusión física y social, así como la diversidad cultural.
- El trabajo conjunto y la cooperación con otras instituciones son componentes esenciales del éxito de las empresas y proyectos que se planteen.

Para alcanzar estos propósitos, sigue el autor antes citado, es necesario que los museos siempre consideren a las personas como centro y norte de su trabajo y que se abran a la ayuda y al consejo de expertos, a fin de que la educación museística deje de ser la “cenicienta” de la película para tener un papel principal.

En la actividad educativa dentro de los museos, que sin lugar a dudas, sus primeros beneficiarios han sido, y son aún en gran parte, los niños y adolescentes; dentro de este amplio sector de la población han sido los grupos escolares los destinatarios principales hacia los que han dirigido sus esfuerzos los responsables de los departamentos de educación. Sin embargo si se medita con detenimiento existe la incongruencia o, la falta de lógica de la actuación de tales departamentos educativos en cuanto se han dedicado mayoritariamente o, incluso, con exclusividad, a la elaboración de programas educativos para niños y adolescentes en edad escolar, teniendo en cuenta que los museos, al menos

---

<sup>63</sup> Mackay, N (2000): ***“The role of Resource in Lifelong Learning”***, en Proceedings of GEM Conference 2000, p 22 vease Pedagogía Museística, p. 83

los de carácter tradicional, son instituciones pensadas básicamente para los adultos, además, para unos adultos con un nivel medio-alto de formación respecto al contenido del museo. Justifico la tendencia de los servicios educativos a trabajar para los más jóvenes simplemente porque pretender llevar a cabo una visita museística con niños o adolescentes del mismo o parecido modo a como se acostumbra todavía hacer con un grupo de adultos, es una tarea infructuosa y estéril desde el punto de vista del aprendizaje y, además, aburrida, lo cual provocaría, incluso, el rechazo y el alejamiento del visitante de cara al futuro.

Hechas estas observaciones quiero llamar la atención en el hecho de que, a la hora de plantear este capítulo, se puede seguir perfectamente dos puntos o miras diferentes:

- a) Uno, podría ser la *edad* de los visitantes, pues es evidente que existirían importantes diferencias en las visitas y además actividades educativas llevadas a cabo con niños de edades distintas, sean escolares o no.
- b) Otro, podría ser el *contexto* en el que se encuentra el niño o adolescente y, aquí se distingue claramente entre:
  - ❑ Los grupos escolares o de características similares a los escolares (por ejemplo, un grupo organizado con su correspondiente educador-a)
  - ❑ Los niños o adolescentes fuera del contexto escolar, bien acompañados por sus padres, bien, realizando actividades propuestas por el museo y a cargo de su propio personal educativo en época de vacaciones escolares, fines de semana o, simplemente, fuera del horario lectivo, como una actividad extraescolar.

Las diferencias de contenidos u orientación que, evidentemente, deben haber en programas dirigidos a niños de distintas edades se agrupan en tres grandes grupos:

- Los de edades inferiores a 5 – 6 años, que correspondería con lo que llamamos la etapa de educación infantil.
- Un segundo grupo estaría formado por los niños de entre 7 – 8 hasta los 11 – 12 años, es decir, los que cursan la educación primaria.
- Finalmente, un tercer grupo, de 10 años o más, que correspondería con la enseñanza secundaria.

Evidentemente, en la elaboración de los programas educativos para cada uno de estos grupos de edad cae en cuenta lo que la psicología del desarrollo nos dice respecto a las características de cada uno de ellos, pero, además, estaría bien que, como educadores y como paso previo al diseño de los distintos programas plantear, en primer lugar y de modo general, las siguientes cuestiones:

- ¿Qué nos gustaría que aprendiesen los niños y adolescentes en el museo? o, si queremos, ¿Cuáles deberían ser, a nuestro juicio, los rasgos esenciales de su experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué es lo que realmente le gusta a los niños hacer en el museo, a la visita de las experiencias relatadas y estudios elaborados al respecto?

En las últimas décadas se han hecho importantes esfuerzos para mejorar el grado de comprensión de las exposiciones museísticas por parte del público general no especializado, incorporando en los montajes elementos con finalidad didáctica, consistentes generalmente en paneles informativos, material audiovisual (vídeos, montajes de diapositivas, etc.), materiales escritos, tales como guías escritas, cuadernillos de actividades, propuestas de posibles itinerarios, etc., con la finalidad de ayudar al público no entendido, en su mayoría público estudiantil, a entender y valorar la exposición en cuestión. Es lógico suponer que todos estos recursos contribuyen a aumentar la comprensión o, por lo menos la curiosidad e interés de la audiencia, pero ¿Sabemos con certeza razonable *qué* es lo que verdaderamente *aprenden* los visitantes de estas exposiciones? Realmente, exceptuando los datos relativos al número de visitantes y

algunos datos demográficos de los mismos, no existen elementos para responder de manera fiable la pregunta planteada. Pues lo cierto es que estas iniciativas didácticas, emprendidas sin duda con la mejor de las intenciones por parte de los responsables de los museos o centros culturales que programan regularmente exposiciones museísticas, no contemplan casi nunca la evaluación sistemática de los efectos que tales exposiciones provocan en los visitantes y del valor que éstos les otorgan.

Probablemente no se erraría demasiado si al señalar como responsables de tal circunstancia algunos factores, como la precariedad económica y/o formativa del personal encargado de la “parte educativa”, la propia dificultad de la tarea evaluada, la cultura dominante, que se preocupa más por los aspectos cuantitativos que de los cualitativos, y también ¿por que no?, la cierta confusión que en sector educativo no formal se da entre oferta educativa y oferta publicitaria que, si bien no son ni tienen que ser opuestas, evidentemente no son lo mismo.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> En 1972 se crean en México, bajo la tutela del INAH, los museos escolares con el propósito de alentar a la población a participar activamente para proteger y conservar el patrimonio cultural, de modificar radicalmente la relación tradicional del público con los museos para convertirlos en instrumentos culturales efectivos de uso popular y de dotar a las escuelas, en forma indirecta, de materiales didácticos auxiliares. Fue un programa voluntario donde los profesores intervenían como asesores y debían convertirse en guías de los escolares, a quienes inducían a inquirir, explorar y descubrir nuevos contenidos. Parte fundamental de esos museos eran los niños quienes los organizaban, montaban y administraban, y, lo más importante, formaban las colecciones. Ellos colectaban, describían y clasificaban los materiales que encontraban, motivados por tu afición, para luego agregarlos al museo y ponerlos a disposición de la escuela y toda la comunidad. La condición era que cada alumno que llevara materiales importantes al museo investigara sus antecedentes para identificarlos y establecer así criterios y categorías de clasificación. Estas acciones las lleva a cabo un criterio mixto integrado por alumnos en los puestos ejecutivos por profesores como asesores y por integrantes de la comunidad como auxiliares. Las colecciones de estos museos crecía cada año, con cada ciclo escolar, y se promovía tanto el intercambio de colecciones entre escuelas –incluso con las lejanas– como el de alumnos para que fueran a conocer otras colecciones en planteles lejanos a los suyos. Pero en 1975 este modelo de museo desapareció o se transforma. Factores financieros y administrativos, así como escaso reconocimiento y motivación ofrecidos a los maestros, quienes eran las piezas claves del programa en cuestión, influyeron lo suficiente para decidir su destino, pese a que los museos referidos constituían por sí mismos un potente recurso educativo que debía correr con mejor suerte. La justificación para transformarlos de museos escolares a museos locales fue entonces de índole más que nada administrativa. El INAH decidió que los museos escolares habían desbordado su objetivo y por tanto sus requerimientos, y que rebasarían, en un momento dado, la capacidad y responsabilidad de las escuelas. Asimismo, el interés creciente de la población haría surgir la necesidad de un museo local de mayores perspectivas. El programa logró sobrevivir hasta principios de los años ochenta, época en que, después de que se sometió a evaluación, se determinó cancelarlos, ya que la gran mayoría de los museos habían desaparecido y los restantes servirían de base para crear lo que sería una segunda gran experiencia nacional: los museos comunitarios.

### **III.6. Del Museo Tradicional al Museo Constructivista.**

Buena parte de la literatura educativa acerca del aprendizaje está actualmente dominada por las denominadas teorías o enfoques constructivistas. Por lo que respecta a la educación en el museo, se ha considerado que tales planteamientos son especialmente apropiados teniendo en cuenta, por una parte, la gran diversidad de visitantes a los que se ha de atender y, por otra, la propia naturaleza del entorno museístico.

Si se parte de la consideración de que en la formulación de una teoría sobre la educación existen dos componentes básicos: una teoría sobre el conocimiento y una teoría sobre el aprendizaje y, de acuerdo con este planteamiento, combinadas las distintas posibilidades o dimensiones que tales teorías ofrecen dan como resultado cuatro grandes enfoques o teorías educativas que se concretan en cuatro grandes tipos de museos, en función precisamente de su tendencia educativa. (se puede apreciar el cuadro anexo).

a) Un enfoque tradicional, basado en la creencia de que el conocimiento “existe” objetivamente, independientemente del aprendiz, por un lado, y en la creencia de un proceso pasivo, asimilativo, sumativo, sistemático y lineal de aprendizaje. En esa tendencia se enmarca el museo tradicional, también llamado “sistemático”, en el que el contenido se presenta de acuerdo con una estructura lógica, lineal, y los medios utilizados son los textos y/o conferencias explicativas. Teniendo poca interacción sujeto-objeto.

b) Un enfoque conductista (del cual me ocuparé mas adelante), que comparte con el anterior la visión acerca del proceso de aprendizaje, aunque difiere en cuanto a la epistemología del conocimiento, pues defiende que el conocimiento no tiene por qué existir fuera de los aprendices; en este su grupo se encuentran los museos “ordenados”.

c) Un tercer enfoque sería el denominado activo o “de descubrimiento”, que suscribe la misma tendencia positivista acerca de la existencia de un conocimiento objetivo, aunque su posición respecto a la manera en que este conocimiento se adquiere es totalmente

diferente, puesto que defiende la teoría de que las personas construyen el conocimiento por sí mismas y se forman conceptos e ideas a partir de sus experiencias y sus propias y personales construcciones o esquemas mentales. Por tanto, el museo “activo” o basado en el descubrimiento propone a sus visitantes “hacer” y “ver”, más que escuchar.

d) Finalmente, la tendencia constructivista parte de la idea antiplatónica de que el conocimiento es una realidad subjetiva, que no existe fuera de las personas y grupos concretos y, además, de que son los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprenden, interactuando con el entorno y creando y revisando tanto sus conocimientos como sus habilidades para aprender.

De acuerdo con el último punto el museo con enfoques constructivistas sus características definitorias serían:

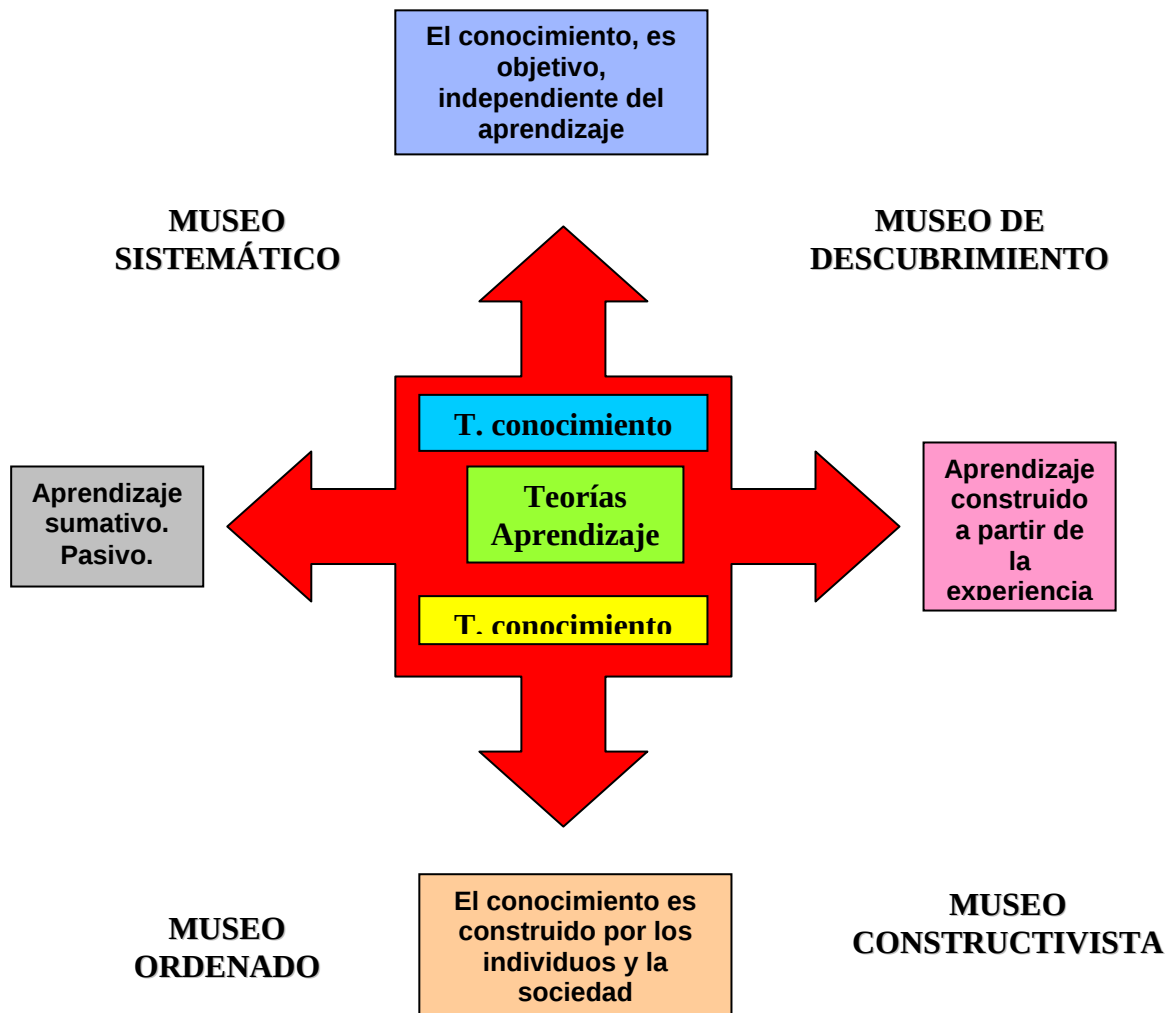
- ☐ Los criterios para la presentación de los contenidos en las exposiciones no dependerán de la estructura lógica interna de la materia, sino de las necesidades educativas de los visitantes.
- ☐ El visitante construirá su propio conocimiento mediante la interacción con las obras expuestas. Se facilitará dicha interacción mediante distintas posibilidades (por ejemplo dando pautas para “leer” los objetos).
- ☐ Los programas educativos tendrán un diseño tal que permita múltiples caminos o trayectorias posibles a través de las exposiciones y den al visitante la opción de elegir entre diversas modalidades y medios para conseguir información.
- ☐ Se favorecerá que los visitantes establezcan conexiones entre el contenido de las exposiciones y sus propias y previas experiencias y concepciones, así como la relación del mismo con los objetos que le son familiares.
- ☐ Se permitirá y animará al visitante a elaborar sus propias conclusiones sobre el significado de las exposiciones, asumiendo que no existe una única y

mejor manera de presentar la información ni una única y mejor manera de aprender.

La Historia está presente en los objetos que nos rodean, no sólo la propia de cada objeto, sino también, como esperamos haber demostrado, la de las culturas que lo produjeron. Pero hay que saber deducirla, para lo cual es necesario aprender a leer los objetos, analizarlos e interpretar los datos que nos aporta dicha lectura. Análisis e interpretación son dos fases, que sólo se pueden realizar de modo completo a partir de los catorce años, cuando, según demuestra Piaget, el adolescente domina el pensamiento lógico, siendo capaz de razonar no sólo a partir de la realidad concreta, sino también con proposiciones abstractas.

Sin embargo, el análisis de los objetos se puede iniciar antes, con los alumnos de siete u ocho años, siendo importante esta iniciación tanto por su valor instrumental como técnica de investigación, como para la adquisición de conceptos por medio de la inducción dentro de la metodología activa. El alumno se encuentra perfectamente preparado para el análisis de la realidad concreta que lo rodea por su capacidad de objetivarla, frente al egocentrismo que caracterizaba la etapa anterior. Puede también considerar simultáneamente todos los aspectos de un objeto y es capaz de comprender las posibles transformaciones de un todo y seguir ese proceso de transformación. Es decir, es la etapa de las operaciones lógicas, siempre y cuando se atengan al campo de lo concreto.

Por otra parte, el desarrollo de la capacidad de análisis como instrumento o técnica de la investigación constituye el descubrimiento inductivo, como ejercicio para “aprender a aprender”. Junto a éste, está el descubrimiento inductivo o lección estructurada, en la que el análisis tiene como objetivo adquirir un concepto determinado, constituyéndose en punto de partida. Son dos tipos de lecciones que se diferencian de los objetivos y en la forma de presentar los datos al alumno. Estas diferencias hay que tenerlas muy presentes.



<sup>65</sup> Tabla facilitada por la Biblioteca del Museo de las Ciencias "UNIVERSUM".

### *Lección inductiva abierta.*

Objetivo: Adquirir destreza en la organización de datos. “Aprender a aprender”. Utiliza materiales o sus imágenes como fuente de información.

Se propone al alumno que clasifique esos materiales según sus criterios, apoyándose en su formación, intereses y conocimientos.

Los resultados a los que se llegue serán distintos y todos válidos.

La discusión puede versar sobre las clasificaciones más adecuadas para determinados fines.

Para alumnos desde siete-ocho años usando criterios de clasificación simples.

Alumnos más mayores pueden usar criterios más complejos, por ejemplo, teniendo en cuenta dos o más atributos.

### *Lección inductiva estructurada.*

Objetivo: Que los alumnos adquieran determinados conceptos o contenidos.

Utiliza materiales concretos o sus imágenes como fuente de información.

Los materiales son seleccionados y ordenados previamente por el profesor de manera que dirijan el pensamiento del alumno de un modo determinado.

La ordenación que se hace de los datos estructura la percepción de los mismos. Por ejemplo, un grupo de objetos que se han reunido en función de su color rojo, el concepto que transmitirá esta asociación concreta es el de “rojo”.

Se ofrece la mayor cantidad posible de datos con el fin de asegurar que se llegue al concepto previsto. Todos los alumnos deben llegar a la misma solución o concepto.

Para los alumnos desde los siete-ocho años.

Una y otra lección suponen como primero paso, realizar la descripción del objeto que es la que va a procurar los datos con los que se va a operar. Su finalidad es que el alumno identifique de una manera objetiva a los objetos, al hacerlo por sus atributos

característicos. Se le propone que aprenda a definir de manera razonada una realidad que él conoce de una manera global e intuitiva. Objetiviza, pues, el conocimiento de la realidad al darse cuenta de cuales son las características que hacen que un objeto sea identificado como tal. Además de esto y para ello se verá obligado a adquirir una terminología apropiada para describirlos y un orden descriptivo.

Estudiar al ser humano ha sido una labor ardua que ha pasado por varios cambios a través de la historia, puedo comenzar desde los griegos hasta nuestros días, personas que se han dedicado a las diferentes maneras en como reacciona nuestro cuerpo y como se encuentra en diferentes circunstancias los ha llevado a preguntarse ¿Qué es lo que pasa en la mente de la persona? Muchos de los autores se contraponen a ciertas teorías, otros se complementan; lo interesante de la persona es saber como construye el conocimiento dado, como lo codifica y cual es su resultado.

De esta manera encuentro cierto interés por demostrar dos teorías de la psicología que explican el “porqué” el hombre actúa de cierto modo. Por un lado se encuentra El Conductismo no explicado desde Watson, lo retomo desde el punto de vista de B. F. Skinner y por el otro lado se encuentra El Cognositivismo en donde me baso en: David Ausubel.

Estas teorías se encuentran dentro del proceder de los visitantes al museo y los programas educativos del museo, del mismo modo se encuentran en los guías (profesores, padres de familia o guías experimentados)

Entrar en estos terrenos de la mente es una empresa interesante ya que como pedagogos debemos saber como llegar al alumno y dejar un aprendizaje significativo dentro de su actuar ante la vida.

### III.7. El Conductismo.

El paradigma conductista en su versión “operante” nació en la década de 1930 a partir de numerosas investigaciones básicas realizadas en el laboratorio; se desarrolló durante las dos décadas siguientes y a partir de los años sesenta inició sistemáticamente su “huida del laboratorio” hacia los escenarios de aplicación. Sin duda dicho paradigma tiene una larga tradición de estudio y de intervención y, por ello, es uno de los que más proyecciones de aplicación ha generado en la psicología educativa. Puede decirse al mismo tiempo, que dadas las características del paradigma (su interés técnico y pragmático), las dimensiones proyectiva y la técnico-práctica de la disciplina son las que más se han enriquecido por la presencia directa del conductismo durante varias décadas de trabajo esmerado.

El paradigma conductista ha concentrado sus propuestas de aplicación en el llamado “análisis conductual aplicado a la educación”, el cual sostiene que los escenarios sociales (educativos, clínicos, etc.) son un campo de aplicación de los principios obtenidos por la investigación fundamental en escenarios artificiales. Dichos principios se consideran válidos para todas las situaciones y escenarios y, simplemente, se seleccionan y utilizan en las distintas situaciones y problemáticas educativas.

Con el paso de los años, especialmente, entre la década de 1940 y la de 1960, el conductismo skinnerano se desarrolló y protagonizó la escena académica, hasta que llegó a constituirse en la corriente hegemónica del conductismo y a ocupar, también un lugar relevante en la psicología general.

La propuesta skinneriana, también llamada *análisis experimental de la conducta* (AEC), se ha caracterizado por su feroz defensa de los aspectos más “radicales” de la corriente conductista (el antimentalismo y el ambientalismo). Según Skinner; la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales, y de los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal-explicativo.

A partir de los años sesenta, el paradigma conductista comenzó a acumular una serie de anomalías, difícilmente explicables desde la óptica ortodoxa, y desde entonces, como tradición de investigación, la corriente ha perdido fortaleza de la que entonces gozaba. Empero, el conductismo no parece haber finiquitado su presencia en la psicología, por lo menos al amparo de los escritos del tenaz Skinner y de otros conductistas que han sabido adaptarse al desarrollo mismo de la disciplina.

Sea como sea, hay que reconocer que la obra de Skinner es una de las principales líneas de trabajo conductista. A tal grado que, cuando se habla de conductismo, se piensa de manera inmediata en la figura del psicólogo estadounidense. Para muchos, el conductismo skinneriano es el conductismo por antonomasia. La aplicación del AEC es el *análisis conductual aplicado* (ACA), que tiene que ver con el uso de los principios y las leyes encontrados por la investigación básica en los distintos escenarios reales. Entre ellos, el campo de la educación ha sido uno de los preferidos por los conductistas, pues, sin lugar a dudas, en él se han realizado un sinnúmero de trabajos de intervención, cabe resaltar la influencia del paradigma en el campo de la educación especial y el tratamiento de las conductas anormales.<sup>66</sup>

Como es ampliamente conocido, Skinner no procura explicar lo que ocurre dentro de la mente del individuo durante el proceso de aprendizaje. No le preocupan los procesos ni los constructos intermediarios, sino el control del comportamiento observable a través de las respuestas del individuo.

Esto no significa que niegue la existencia de esos procesos, sino que cree que son de naturaleza neurológica y que obedecen a ciertas leyes; puesto que son previsibles y obedecen a leyes que pueden ser identificadas, estos procesos intermediarios generan y mantienen *relaciones funcionales* entre las variables que los componen, es decir, las variables de entrada y las de salida (estímulo y respuesta).

---

<sup>66</sup> Véase ***Paradigmas en psicología de la educación***, Ed Paidós, pág. 80-82

Para diseñar un sistema de instrucción basado en el esquema de Skinner hay que conocer previamente una serie de conceptos y de términos:

ESTÍMULO: Cualquier suceso o combinación de sucesos, o incluso cualquier relación entre sucesos, que afecta los sentidos del alumno.

REFUERZO: Cualquier suceso, normalmente una acción por parte del alumno, que provoca un aumento de la probabilidad de la ocurrencia de un acto que lo precedió inmediatamente. Este suceso recibe el nombre de suceso reforzador.

CONTINGENCIAS DE REFUERZO: Circunstancias de la situación de aprendizaje que acompañan al suceso reforzador.

Skinner no pone el acento en el análisis del estímulo, para él lo importante no está en el estímulo sino en el refuerzo y, sobre todo, en las contingencias del refuerzo. Esto también significa que en una situación de aprendizaje, es a partir de la respuesta del sujeto y a partir del refuerzo establecido para esta respuesta, que se debe analizar la probabilidad de que esta respuesta ocurra nuevamente para, así, controlar el comportamiento.<sup>67</sup>

Para Skinner, el aprendizaje ocurre debido al refuerzo. No es la presencia del estímulo ni la respuesta lo que induce al aprendizaje, sino la presencia de las contingencias de refuerzo. Lo importante es saber disponer la situación de aprendizaje de manera que las respuestas dadas por el individuo sean reforzadas para que aumenten su probabilidad de ocurrencia.

---

<sup>67</sup> Esta moción explicada por Chadwick en su libro Tecnología Educacional, respecto al conductismo skinnerano es observable en las galerías de arte o en los museos tradicionales como es el caso del Museo de Antropología e Historia de la Ciudad de México, donde solo se busca en los alumnos una respuesta al refuerzo.

Skinner pone gran énfasis en el uso del control positivo del comportamiento, pero en la práctica la punición o el control negativo (castigos físicos, sarcasmos, críticas, etc.) son los métodos más ampliamente usados en las escuelas y en la familia. Aplicado en fuertes dosis, este tipo de refuerzo lleva a la supresión momentánea del comportamiento indeseado (del cual el refuerzo negativo o la punición se hicieron contingentes) pero no conduce a la supresión definitiva. ¿Por qué, entonces, es tan frecuentemente usado? La razón es que este tipo de estímulo es más fácil. Es muy fácil utilizar contingencias negativas y (detalle muy importante) probablemente muy semejantes a las situaciones vividas por el maestro cuando era alumno.

Según la concepción skinneriana, la instrucción tampoco consiste simplemente en demostrar y hablar. La enseñanza sólo tiene lugar cuando lo que se desea enseñar se puede traducir por medio del control de ciertas contingencias; por otra parte, demostrar y hablar, si no genera algún tipo de resultado, no conduce a ningún tipo de aprendizaje.

El control de la atención de los alumnos es uno de los principales factores a los que se atribuyen los fracasos o éxitos en el aprendizaje. Este control se consigue con técnicas que procuran ampliar o resaltar los elementos más atractivos del material de enseñanza, a fin de obtener una mayor atención del alumno que lo predisponga para el aprendizaje y mejore sus actitudes respecto de la instrucción sin ser esto la cura para resolver un problema de aprendizaje.

La principal función del profesor, en el proceso de instrucción, es disponer las contingencias de refuerzo a fin de posibilitar o aumentar la probabilidad de ocurrencia de la respuesta que se debe aprender. Skinner recalca que lo importante para un profesor no es procurar o encontrar refuerzos distintos de los que ya existen en la situación diaria, sino disponer mejor las contingencias de esos refuerzos con relación a las respuestas deseadas.

Las contingencias consisten básicamente en dar un estímulo reforzador siempre que el aprendiz emite una respuesta igual o próxima a la respuesta deseada. Las ideas básicas sobre la presentación de estímulos para el aprendizaje, en Skinner, se sintetizan en un campo de conceptos que se conoce como Instrucción Programada (IP). IP, en este sentido, no es más que un esquema para hacer efectivos los refuerzos, el modelaje y el mantenimiento de comportamientos, a fin de maximizar la acción del refuerzo. Los principios en que se basa la IP consisten en dividir en pequeños pasos la materia a ser aprendida para reforzar todas las respuestas, todos los operantes<sup>68</sup> emitidos por el aprendiz.

El uso de pequeños pasos en la presentación del material facilita la emisión de respuestas que deben ser reforzadas y aumentar así la probabilidad de su ocurrencia en el futuro. El segundo objetivo de la IP es minimizar el número de errores y que, de acuerdo con Skinner, el error cometido también es aprendido y, por tanto, debe ser minimizado durante la instrucción, al mismo tiempo que se maximizan los aciertos.

Puesto que este programa de pequeños pasos debe graduar los conocimientos para que el alumno domine progresivamente aspectos más avanzados del material, es importante que dicho programa no sea tedioso o molesto. Técnicamente, se debe evitar el aburrimiento y conducir al alumno siempre hacia delante, a dominar nuevos conocimientos, sin permitir que repita conceptos a cada paso. Asimismo, el programa debe estar bien elaborado para guiar al sujeto de tal manera que no cometa errores, para lo cual se necesita una correcta secuencia de los materiales a ser aprendidos.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Operante: término utilizado por Skinner. El considera que hay dos tipos de aprendizaje. Primero. El tipo de condicionamiento “clásico”, es decir, E-R; y segundo, el condicionamiento operante, que consiste en hacer aparecer un refuerzo contingente cuando tiene lugar un comportamiento (que se desea enseñar). Lo que es tecnológicamente útil en el condicionamiento operante en nuestro conocimiento creciente de sutiles y complejas propiedades del comportamiento; estas propiedades se pueden relacionar con las contingencias de refuerzo que prevalecen en el ambiente de aprendizaje (Skinner 1968)

<sup>69</sup> El conductismo puede ser muy criticado en varios aspectos, pero la Instrucción Programada dentro de los museos ayuda de gran manera al guía experimentado para elaborar su recorrido dentro de las diferentes salas y que el alumno pueda tener un aprendizaje eficaz dentro de la vivencia en el museo.

A continuación presento una breve descripción de algunos de los principios conductuales que con más frecuencia se asocian a situaciones educativas:

*Procedimientos para enseñar conductas.* Además del reforzamiento positivo, que es el proceso central de todas las demás conductas, existen otros procedimientos:<sup>70</sup>

a) *Moldeamiento.* Para ejecutar este procedimiento de instauración de una conducta, es necesario tener una definición clara y operacionalizable de dicha conducta, la cual, se supone, no existen en el repertorio conductual del sujeto. Partiendo de la conducta inicial que el sujeto realiza espontáneamente (y que se parece poco a la conducta final deseada), se van reforzando de manera diferencial las conductas que más se acerquen o se aproximen (refuerzo de éxitos parciales) a la conducta-meta, hasta que finalmente, ésta queda establecida.

b) *Encadenamiento.* Este procedimiento sirve para instaurar conductas más complejas. El procedimiento consiste en ir estableciendo vínculos de respuestas o conductas simples, hasta formar la conducta compleja (conducta-meta) por medio del reforzamiento. Es posible desarrollar un encadenamiento “hacia atrás” (reforzamiento de la última respuesta y luego de las inmediatas antecedentes hasta llegar al inicio de la cadena) que es el más común, o bien “hacia adelante” (reforzamiento de la primera respuesta en la secuencia para progresar paulatinamente, mediante reforzamientos de cadenas, hasta la última)

c) *Modelamiento.* Este procedimiento consiste en establecer una serie de conductas (simples o complejas) por medio de la observación de un modelo. El procedimiento se basa en el reforzamiento positivo de las conductas que el observador imita a partir de la ejecutada por el modelo. El modelo, puede interactuar directamente con el sujeto (intencionalmente) o, si se desea, a través de dramatizaciones o videograbaciones (de forma indirecta). Ambos casos han sido muy estudiados por Bandura y sus seguidores,

---

<sup>70</sup> Estos y otros procedimientos se pueden consultar en el libro de ***Paradigmas de la psicología de la educación***. pág. 88 - 92

durante varias décadas. En general, se sabe que en el aprendizaje vicario varias características de los modelos desempeñan un papel central (que sean gratificantes y competentes; que tengan prestigio y control de los medios de gratificación y que sean cercanos al sujeto).

Los conductistas sostienen una forma muy original de plantear los objetivos educacionales. Según ellos, para que haya eficacia en las situaciones educativas, las metas y los objetivos no deben ser enunciados de un modo vago o demasiado ambiguo; más bien se debe traducir o reducir a formas más “operables” para conseguirlos y luego evaluarlos. Hay tres criterios para elaborar objetivos conductuales:

- a) Mencionar la conducta observable que debe lograr el alumno (su topografía, intensidad, frecuencia, etc.).
- b) Señalar las condiciones en que se debe realizar la conducta de interés (dónde, cuando y cómo realizarla).
- c) Mencionar los criterios de ejecución de las mismas (para la evaluación posterior).

La enunciación conductual de los objetivos, según los conductistas, tienen varias ventajas: permiten que el docente y el alumno tengan claridad sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje, respectivamente; dan lugar a una planificación y diseño instruccional adecuados; permiten obviar las formas de evaluación. En este sentido, se dice que los objetivos son los elementos esenciales de todo proceso instruccional.

Los objetivos generales de un plan de estudios, programa o curso (las conductas finales que se desea alcanzar) pueden descomponerse o describirse en objetivos de naturaleza más específica (intermedios y específicos), de esta manera resulta mucho más fácil para el docente conducir a los alumnos a lo largo del curso. Debe existir congruencia entre ellos, de manera que exista una relación acumulativa de parte-todo (el todo es la suma de las partes).

La idea de formular de este modo los programas de un curso se basa en el principio de que cualquier conducta compleja puede ser descompuesta en las partes que la conforman. Al enseñar las conductas componentes se puede ir procediendo paulatinamente hasta lograr una conducta compleja final. Esta forma de plantear los objetivos ha sido muy criticada por la fragmentación, el reduccionismo y la trivialización en que se cae al hacer una enunciación en extremo detallada de las conductas. (para ilustrar lo dicho ver cuadro anexo).

Cuando la tarea se puede descomponer en partes y se enseña por separado se aplica la estrategia analítica. Sánchez Bañuelos<sup>71</sup> cita tres tipos: pura, secuencial y progresiva. Estas variantes constituyen progresiones de enseñanza por si mismas; sin embargo la experiencia puede llevar a diseñar progresiones que combinen otros tipos, haciendo más atractivo el proceso de enseñanza.

Siguiendo a J.I. Pozo en su libro *Teorías cognitivas del aprendizaje* (1994) nos dicta que se ha llegado en algunos casos a certificar la muerte del conductismo, lo cierto es que, hay algunos signos de vida, incluso de vitalidad en el conductismo. Desde luego, si el conductismo está muerto, entonces es un “muerto viviente”. De entre los *zombies* conductistas sin duda el más perseverante y tenaz es Skinner.

Criticando y despreciando al mismo tiempo a la psicología cognitiva; su obra sigue fiel a sí misma y en constante crecimiento. Si resulta difícil compartir sus ideas, es justo reconocer la coherencia con que siempre las ha mantenido. Su conductismo consecuente, más que radical, constituye sin duda una de las aportaciones más relevantes para la psicología científica.

---

<sup>71</sup> López Sáenz Buñuel Pedro, ***La Educación Física y su Didáctica***, Ed. Wanceulen Editorial Deportiva, España 1997, pág, 126 -130

### **Analítica pura.**

La tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por las partes que el profesor considere más importante. Así sucesivamente, se irá practicando aisladamente todos los componentes para al final proceder a la síntesis. Esquemáticamente se presenta de la siguiente forma; si la tarea se dividiera en cuatro partes:

Partes: A, B, C, D

Analítica pura: B/ D / A / C/ A+B+C+D

### **Analítica secuencial.**

La tarea se descompone en partes y la ejecución comienza por la primera parte en orden temporal. En este orden se aplican aisladamente para proceder al final a la síntesis.

Partes: A, B, C, D

Analítica secuencial: A/ B/ C/ D A+B+C+D

### **Analítico progresivo.**

La tarea se descompone en partes. La práctica comenzaría con un solo elemento una vez dominado se irán añadiendo, progresivamente, nuevos elementos hasta la ejecución total de la tarea.

Partes: A, B, C, D

Analítica progresiva: A/ A+B / A+B+C/ A+B+C+D

Estrategia en la práctica analítica.<sup>72</sup>

Tal vez la mayor continuación del conductismo se produzca fuera de su propio territorio o al menos en las líneas del mismo. Existen numerosos autores que desde posiciones claramente conductistas han ido acercándose a los presupuestos cognitivos encontrando

---

<sup>72</sup> Este es un ejemplo de cómo se puede llevar a cabo una visita al museo basándose en la corriente conductista, la cual ayuda a conocer mejor los elementos museísticos que se exponen dentro de cada sala, se pueden citar aquí también los museos interactivos; aunque dichos museos son mas de la corriente constructivista, los componentes y los elementos de la enseñanza conductista pueden ser bien aplicados en varios tipos de museos sean tradicionales o no.

que, ambos supuestos no son necesariamente incompatibles. Todo depende del tipo de conductismo y cognitivismo que se asuma.

Entre estos proyectos “mixtos” cabría citar la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) y su más reciente teoría de la autoeficacia (Bandura 1986), o la teoría de la instrucción de Gagné (1975, 1986). Si bien es cierto que la mayoría de estos proyectos van variando cada vez más hacia posiciones de procesamiento de información, sigue habiendo una influencia conductista en todos ellos, una influencia no sólo metodológica, sino también teórica, que posiblemente ha hecho más fácil su acercamiento al procesamiento de la información.

Pero donde más vivo sigue el conductismo es allí donde siempre se preocupó por estar. Si la posición académica del conductismo se tambalea gravemente, su posición fuera de la Academia resulta bastante más holgada, en especial en su aplicación a la modificación de la conducta. Si bien es cierto que el trabajo en este campo tiende hacia el eclecticismo creciente, una nueva mixtura de conductismo y cognitivismo, es justo reconocer que la mayor aportación teórica ha provenido de posiciones conductistas.

Aunque las teorías conductistas del aprendizaje sean insuficientes para dar respuesta a más de un problema relevante en la modificación de la conducta, la supervivencia del conductismo en éste y en otros campos depende en gran medida de la aparición de teorías o programas alternativos más potentes, con un exceso de contenido empírico con respecto a lo ofrecido por el conductismo.

En el estado actual de la psicología, más allá de alternativas prácticas como las terapias cognitivas, esto equivale a afirmar que los días del conductismo dependen de la capacidad de la psicología cognitiva, y más específicamente del procesamiento de información.

### **III.8. El Cognositivismo.**

Si bien el conductismo es el más antiguo y el de más tradición de investigación en el campo de la psicología educativa, en la actualidad el paradigma cognitivo es uno de los más pujantes y con mayor prospectiva en la disciplina psicoeducativa. Para muchos, desde hace más de treinta años, en Estados Unidos se ha observado un claro desplazamiento del paradigma cognitivo por el conductista en la psicología. Las primeras investigaciones sobre el procesamiento de información fueron de carácter básico sobre procesos perceptivos, de atención, mnémicos, etc., en el laboratorio y con materiales simples (muy alejados de los materiales con gran riqueza semántica que se usan en la enseñanza de los contenidos escolares). Su influencia en los años cincuenta y a principios de los sesenta, fue muy limitada en las situaciones de la vida real, incluido el campo de la educación. Puede decirse, de hecho que el cognositivismo empezó a desempeñar un papel más protagónico en la psicología de la educación, gracias a que durante esos años hubo un gran interés por los trabajos de Piaget y, posteriormente, debido a las notables aportaciones de Bruner y Ausubel (cuyos trabajos se acercan más a los de los psicólogos educativos que a los de los psicólogos generales), los cuales lanzaron duras críticas a los planteamientos aplicacionistas prevalecientes por esas fechas en la psicología educativa.

A finales de los años sesenta y principios de los setentas, el cúmulo de aportaciones con reconocidas aplicaciones e implicaciones educativas fue creciendo notablemente. En 1969, Gagné empleo por primera vez la expresión “psicología instruccional”, el planteamiento de la psicología de la instrucción es por demás interesante, pues postula que tomando como base los logros obtenidos en la investigación cognitiva, realizada fuera y dentro de los escenarios y contextos educativos, se obtendrían derivaciones e implicaciones educativas que, no obstante, serían insuficientes si no se pusieran a punto a partir de la recuperación de la problemática y el discurso educativo. Sin embargo, parece que este planteamiento todavía no ha sido lo suficientemente comprendido, ni siquiera por los propios psicólogos cognitivos, pues no se observa una concatenación consciente y consecuente en su desarrollo. Si bien siguen apareciendo aportaciones interesantes en su

seno, hay otras que pueden ubicarse fácilmente entre los planteamientos aplicacionistas, reduccionistas y pragmáticos sin sentido. Además, el desarrollo de la psicología instruccional ha ido un poco a la deriva, lo que denota que no existe un programa de trabajo claro y comprometido.

La idea de psicología de la instrucción, junto con las contribuciones de los propulsores de las teorías psicoinstruccionales de los años sesenta (p. ej Ausubel, Gagné) se han venido desarrollando desde hace treinta años, y en la actualidad su influencia en la psicología de la educación es enorme. Dado el contexto de privilegio socioeconómico en el que se desenvuelve (los países occidentales, especialmente Estados Unidos), ha impulsado muchas líneas de investigación de gran relevancia para el estudio e intervención educativos. En la psicología de la instrucción a su vez, se ha desarrollado nuevos paradigmas psicoinstruccionales y psicoeducativos. Todo esto ha provocado que se hayan hecho notables aportaciones, durante las tres últimas décadas, para el enriquecimiento de los tres núcleos de la psicología de la educación.

La estructura cognitiva según Ausubel, consiste en un conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje que se va a instaurar, la estructura cognitiva depende en su funcionamiento, de la interrelación de tres variables inferidas en el proceso.

#### 1.- Inclusión por subsunción.

Ausubel denomina “subsunción” a las estrategias cognitivas que permite al individuo, a través de aprendizajes anteriormente ya establecidos de carácter más genérico, abarcar nuevos conocimientos que sean específicos o subordinables de aquellos. Las subsunciones poseen suficiente estabilidad y claridad inherentes para proporcionar un firme “anclaje” a los contenidos recién aprendidos. El “anclaje” es la propiedad que tienen las ideas preexistentes de dar apoyo a las nuevas ideas recién aprendidas; en otras palabras, es la relación entre los nuevos contenidos e ideas específicamente relevantes,

disponibles en la estructura cognitiva, con un nivel de inclusión apropiado para permitir esta relación.

Las subsunciones son estrategias cognitivas amplias, capaces de abarcar los conocimientos recién adquiridos. Su importancia estriba en que, si no existen, el nuevo contenido tendría que ser aprendido en el vacío, mecánicamente, o sea, de memoria. La organización del nuevo contenido en torno a un tema de fondo común posibilita su integración con conocimientos preexistentes.

## 2.- Disponibilidad de subsuntores.

Esa incorporación explicada en el primer punto está afectada por la disponibilidad, en la organización cognitiva, de conceptos subsuntores con un nivel apropiado de inclusión, a fin de que el “anclaje” tenga lugar en forma óptima.

## 3.- Discriminabilidad.

El tercer factor que afecta sobre todo a la retención es la discriminabilidad entre los nuevos contenidos y los conceptos subsuntores. Cuando la semejanza es grande y el contenido ya conocido, los subsuntores “subyugan” o “sustituyen” el nuevo contenido uniéndolo a ellos. Solamente cuando son discriminables, los nuevos contenidos tienen valor para la memoria a largo plazo, o sea, en tanto para su retención en tanto conceptos o contenidos distintos.

Según Ausubel, para que se produzca un aprendizaje significativo es preciso que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones. En cuanto al material, es preciso que no sea arbitrario, es decir que posea significado en si mismo, un material posee un significado lógico o potencial si sus elementos están organizados o yuxtapuestos; es difícil que puedan aprenderse significativamente aquellos materiales que no tienen significado. Pero no siempre los

materiales estructurados con lógica se aprenden significativamente. Para ello es necesario además que se cumplan otras condiciones en la persona que debe aprenderlos. En primer lugar, es necesaria una “predisposición” para el aprendizaje significativo. Dado que comprender requiere un esfuerzo, la persona debe tener un motivo para esforzarse. Es sobradamente conocido, desde las investigaciones de los conductistas con ratas corriendo por un laberinto hambrientas, que el aprendizaje necesita siempre un móvil, por más significativo que sea un material (es decir, por más relaciones potenciales que contenga), si el alumno no está dispuesto a esforzarse en relacionar y se limita a repetir el material, no habrá un aprendizaje significativo.

Al margen de los numerosos motivos que un alumno puede tener para no interesarse en relacionar o aprender significativamente un material, Ausubel señala dos situaciones frecuentes en la instrucción que “extinguen” la predisposición para el aprendizaje significativo en el alumno, induciendo un aprendizaje memorístico.

*“Una razón de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo en relación con materiales potencialmente significativos consisten que aprenden, por triste experiencia, que las respuestas sustancialmente correctas, que carecen de correspondencia literal con lo que se les han enseñando, no son válidas para algunos profesores. Otra razón consiste en que, por un nivel generalmente elevado de ansiedad o experiencias de fracaso crónico en un tema dado..., carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentre otra alternativa que el pánico”.<sup>73</sup>*

Sin duda una de las razones que puede conducir a los alumnos a no intentar comprender y limitarse a buscar el éxito, puede ser que sus intentos anteriores por comprender materiales potencialmente significativos hayan concluido en un fracaso, debido a la ausencia de una tercera condición del aprendizaje significativo que reside también en el sujeto. Para que se produzca un aprendizaje significativo, además de un material con

---

<sup>73</sup> Pozo J.I **Teorías cognitivas del aprendizaje**, pág. 213-214

significado y una predisposición por parte del sujeto, es necesario es necesario que la estructura cognitiva del alumno contenga *ideas inclusoras*, esto es, ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material.

Por consiguiente, la transformación del significado lógico en significado psicológico no está asegurada sólo con estructurar los materiales. Según Ausubel, el significado psicológico es siempre idiosincrásico y se alcanza cuando una persona concreta asimila un significado lógico (por ej. un concepto científico explicado en el Museo de las Ciencias UNIVERSUM) dentro de su propia estructura cognitiva individual. En otras palabras el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitiva preexistente.

En último extremo, los significados son siempre una construcción individual, íntima, ya que la comprensión o asimilación de un material implica siempre una deformación personal de lo aprendido. Sin embargo esto no incompatible con la idea ausubeliana de que la mayor parte de los significados se reciben, no se descubren. De hecho el aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que les rodea, una idea fuertemente vygostkiana que hace de la teoría de Ausubel un complemento instruccional adecuado al marco teórico general de Vygotsky. A pesar del carácter interpersonal de los significados psicológicos, estos se adquieren generalmente en contextos de instrucción, interpersonales, que generan una notable homogeneidad intracultural en esos significados.

La posición de Ausubel tampoco está libre de críticas. La idea de que la mayor parte de los conceptos se adquieren por diferenciación de otros más generales es, cuando menos, discutible tanto si se refiere a los aprendizajes naturales o espontáneos como los artificiales o científicos. Lo realmente nuevo de una teoría suele ser la reorganización de ideas que ya suelen estar presentes en otras teorías anteriores, de tal forma que todas ellas, de acuerdo con los principios del aprendizaje por reestructuración adquieren un nuevo significado.

Los datos conocidos sobre el aprendizaje por conceptos muestran que, como muy bien señala Vygotski, éste se produce tanto de modo ascendente como descendente en la pirámide de conceptos. Aunque la teoría de Ausubel reconoce este hecho, al diferenciar varios tipos de aprendizaje significativo, parece excesivamente centrada en el aprendizaje por diferenciación, ya que no hay pruebas de el aprendizaje significativo o la reestructuración se produzcan sólo por la diferenciación, aunque sí es cierto que diversos autores han destacado que la diferenciación resulta psicológicamente más fácil que la integración.

Junto al tratamiento insuficiente de los procesos inductivos, la teoría de Ausubel adolece de un problema más general que afecta a todos los tipos de aprendizaje significativo, ya que sean inductivos o deductivos. Se trata del escaso y poco desarrollado papel de la toma de conciencia en la reestructuración. Esto es especialmente patente en el desarrollo didáctico de su teoría del aprendizaje.

Aunque la enseñanza expositiva basada en las ideas de Ausubel atiende a los conceptos previos de los alumnos, no llega a conceder suficiente importancia a la naturaleza y la persistencia de esos conceptos. Para comprender este punto, sería necesario considerar la teoría de Ausubel desde una perspectiva didáctica. De hecho, aunque en este pequeño apartado sobre la corriente cognitiva se ha estado exponiendo la teoría ausubeliana del aprendizaje sin haber tocado la herramienta (que algunos para algunos autores los, en mi muy particular punto de vista es una ciencia) didáctica y sus implicaciones, debe comprenderse que esta teoría sólo cobra auténtico significado en su implicación a la enseñanza.

Para hacer un análisis ausubeliano de una situación de aprendizaje es necesario disponer tanto de la estructura lógica de la disciplina como de la estructura psicológica del alumno en esa misma área de conocimiento e ir induciendo progresivas diferenciaciones en las

ideas del alumno, acompañadas ocasionalmente de algunas comparaciones y generalizaciones.

Según Ausubel el aprendizaje de conceptos procede fundamentalmente de lo general a lo específico, siguiendo una vía descendente similar a la impuesta por Vygotski con respecto al aprendizaje de conceptos científicos. Cabe aclarar que hay claras diferencias entre las teorías del aprendizaje por inducción, características de los enfoques asociacionistas y los enfoques organicistas, como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Mientras que para los inductivistas, los conceptos superiores se alcanzan por yuxtaposición o asociación entre conceptos de nivel inferior, para Ausubel el significado final de una estructura no es igual a la suma de las partes.

La diferenciación por inclusión correlativa es un ejemplo de ello. Una segunda diferencia es que, en las teorías asociacionistas, el aprendizaje procede de lo específico a lo general, mientras que en Ausubel sigue el camino inverso. No es causal que sea así sea. Como muy bien observo Vygotski ambas vías de aprendizaje dan lugar a sistemas conceptuales muy diferentes. Sin embargo, aunque diferentes, esos sistemas deben estar conectados, con lo que los dos tipos de aprendizaje deben también relacionarse.

Sin embargo se encuentra entre estos dos autores un tercero, el cual combina las teorías de Skinner y Ausubel. Albert Bandura es el autor en la década de los años 60 que propuso la forma de aprendizaje con conceptos conductistas pero con mediación cognitiva.

Según lo explicado en el Capítulo 2 del libro de Tecnología Educacional, Chadwick explica que para Bandura el individuo puede, por lo tanto, adquirir patrones y respuestas intrínsecas simplemente por medio de la observación del comportamiento de modelos apropiados. Asimismo la manifestación externa de respuestas bien aprendidas es controlada a través del estímulo del modelo. Cuando alguien no está seguro de si debe o no realizar determinado acto, observa el modelo para ver como actúa éste.

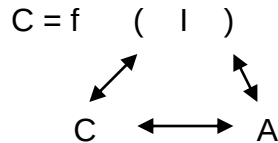
Mientras que muchas teorías del aprendizaje describen a éste y a los cambios del comportamiento como procesos de asociación (o sea, de conexión y reconexión de estímulos con respuestas), Bandura considera que ellos ocurren por condicionamiento instrumental, condicionamiento clásico, extinción y punición y que son controlados en gran parte por mediación cognitiva.

La estimulación simultánea no siempre ocasiona el condicionamiento clásico en alguien que no es conciente de las contingencias estimuladoras; el condicionamiento emocional se puede obtener sustituyendo los estímulos físicamente negativos (como por ejemplo los estímulos no condicionados) por la estimulación producida simbólicamente. En muchos casos, un sistema de autoestimulación simbólica interviene entre los estímulos externos y la respuesta explícita. Esta es una de las principales contribuciones introducidas por Bandura.

Uno puede regular su propio comportamiento, en gran parte, imaginando sus consecuencias, y no sólo observando el comportamiento de otros. Muchos cambios que acompañan las operaciones de condicionamiento puede explicarse en términos de procesos de autocontrol y no como uniones directas entre estímulo y respuesta. Los resultados del condicionamiento se consideran como reflejo de la operación de los mecanismos de mediación, y no como unión directa de estímulos con las respuestas provocadas por otros hechos. La teoría del modelo es compatible con muchos enfoques y, en particular, con enfoques humanísticos que hacen referencia al aprendizaje de los valores y la moral.

Uno de los puntos más importantes que hay que destacar en el caso de Bandura es lo que él llama *el determinismo recíproco*. En su opinión el funcionamiento psicológico consiste en una interacción recíproca continua entre el comportamiento personal y el determinismo del medio ambiente. El término “recíproco” se utiliza en el sentido de acción mutua entre los sucesos. Bandura rechaza la posición ortodoxa, la habitualmente representada como:  $C = f(I - A)$  (donde C significa comportamiento, I el individuo y A el ambiente), según la

cual el comportamiento es una función del individuo y del ambiente. También rechaza el concepto de relación bidireccional, entre el individuo y el ambiente, representada como:  $C = f(I - A)$ . LO que Bandura propone es un determinismo recíproco donde los factores individuales, comportamentales y ambientales operan como factores determinantes entre sí:



La interdependencia de esos factores provoca influencias recíprocas: hay situaciones en que los factores ambientales constituyen los determinantes más fuertes de un comportamiento, y hay otros en que los factores individuales determinan el curso de los sucesos ambientales. En esa perspectiva, el comportamiento de depende sólo de las fuerzas internas ni de los estímulos internos. Al contrario, el funcionamiento psicológico se explica en términos de continua interacción recíproca entre determinantes individuales y ambientales. En este enfoque, el proceso de regulación adquiere gran importancia.<sup>74</sup>

Como lo he desarrollado en este apartado, las teorías psicológicas del aprendizaje tienen una influencia en el saber del individuo y su contexto formativo, dentro de los museos se han detectado claramente la línea conductual de Skinner y la línea del aprendizaje significativo de Ausubel.

Hoy día los llamados *museos inteligentes*, defienden y se basan en la teoría ausubeliana porque permiten que el niño con los significados que tienen previamente los asocien con los nuevos que están por descubrir dentro del a visita al museo; tal es el caso del Museo de las Ciencias UNIVERSUM, el PAPALOTE, o cualquier museo interactivo. Los museos tradicionales siguen las corriente skinneriana por citar un ejemplo esta el Museo Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México.

---

<sup>74</sup> **Tecnología Educativa** pág. 29 -31.

En un programa educativo del museo se debe de comprender que ambas teorías no están divorciadas, al contrario se complementan. Porque si necesita un alumno del refuerzo para poder obtener un aprendizaje significativo es necesario que ambas ayuden al buen desarrollo de conocimiento del aprendizaje que está por iniciar en los constructos dentro de la mente de alumno. No pretendo profundizar en las teorías aquí expuestas, lo que quiero es dar a conocer como los docentes, desempeñan su función dentro del museo. Algunos museólogos hablan de “la gente culta y no culta que visita el museo” traducido este concepto es las personas que tienen experiencia en la visita de los diferentes tipos de museos y los visitantes casuales, los cuales tanto unos como otros también no están exentos de demostrar ciertas conductas dignas de analizar (refiriéndome a los autores citados).

Lo que quiero aportar, es la siguiente reflexión: La teoría de Skinner siempre ha sido muy criticada (la cual yo defiendo) porque el conductismo se puede utilizar como un buen sistema de aprendizaje sin caer en el “cliché” donde el alumno es una ratita y necesita de un E – R. Por otro lado la teoría de Ausubel se fija más en los constructos previamente que tiene establecidos el niño y poder enseñar unos nuevos para que tengan un significado, dentro de la teoría de Ausubel encuentro que Vygotski apoya ciertos conceptos de dicha teoría como se poyo en el conductismo. No pretendo abordar a dicho autor porque falta conocer de mi parte más sobre su teoría pero existe una amplia bibliografía donde habla de sus conceptos de la teoría del Desarrollo Próximo.

## CONCLUSIONES

Concluyo en el siguiente trabajo de investigación lo siguiente:

El museo como espacio de saber y de cultura durante mucho tiempo solo fue para muchos hombres su espacio personal, su espacio propio. Cuando se empieza a difundir la cultura a raíz de la Segunda Guerra Mundial el ICOM dio una gran difusión al espacio del museo. Realización titánica para rescatar el pasado del hombre en cuanto a su ser, documentos, objetos o colecciones fue su primera misión para el ICOM como prioridad para dar al conocer al público en general lo que se puede saber como la historia del hombre o su legado trascendió a través del tiempo.

El punto clave está en como poder hacer que el público en general no se interese por el museo como un punto más en una visita turística de un país o de una región. El museo como fue descrito *“Es la casa de las musas: Clío, Euterpe, Talía, Melpómene, Terpsícore, Erato, Polimnia, Urania y Calíope* donde desde mi punto de vista Clío (musa de la historia) rige a las demás; la obra de Alejandro el Magno dio el impulso necesario a este espacio a las diferentes ciencias, la muy bien mencionada biblioteca de Alejandría servía para analizar y documentar lo que existía en el museo construido por Ptolomeo II Filadelfos.

Los museos empezarían a cobrar importancia en el continente europeo por el respaldo de diferentes instituciones las cuales se preocuparon por el patrimonio de la humanidad. Hoy por hoy el ICOM cuenta con un gran número de miembros en diferentes países los cuales tienen como compromiso la divulgación y conservación del patrimonio de la humanidad.

No es necesario que una persona conozca a fondo lo que es un museo su etimología o como fue construido el museo. Lo que defiendo en este trabajo de investigación es lo contrario, lo deben aprender, es interesante como se encuentra un niño o un adolescente

dentro de los museos, que puede aprender dentro de ellos y como lo puede aprender. Lamentablemente en la divulgación cultural de los museos en el continente americano está todavía en desarrollo y me estoy refiriendo en el caso particular de México.

Los Institutos de investigación por parte del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INHA), el Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA) en conjunción con la Universidad Nacional Autónoma de México y otros, están hoy por hoy divulgando la visita a los museos para que el público estudiantil no lo sienta como una obligación, sino sentir el gusto y el placer de conocer lo que un museo nos puede ofrecer dentro de sus salas.

El museo puede ser un método, guía, instrumento o una herramienta para la educación básica, media y media superior. La cuestión radica en quién es el profesor más preparado para la enseñanza museística: ¿El profesor del colegio o el personal especializado del museo?

Por una parte, el profesor que imparte el curso a los alumnos es el mejor conocedor del sistema que utiliza en la enseñanza y de la forma metodológica de enfrentar directamente al alumno con la obra de arte, pero, por otra parte, el profesor no suele conocer la organización que rige al museo y surgen conflictos de adecuación teórico-práctica. Los conservadores y equipo del museo, inversamente, conocen el museo, pero no lo pueden ser más atractivo y fructífero para el alumno: parece ser que la museología busca una vía útil de enseñanza escolar por medio de pedagogos especializados en museos, los cuales coordinan sus programas explicativos con la teoría impartida por los profesores.

Ciertamente en la actualidad y en la mayoría de los museos no existe un personal especializado para la docencia de las obras que el museo guarda. Un principio museológico en el museo educativo es sacrificar la claridad a favor de la calidad, calidad y sencillez expositivas; es decir, hacer una selección rigurosa para proteger del cansancio y la ofuscación la sensibilidad del público, facilitándole un recorrido (de por si fatigante, entre

otros motivos por como está planeado e recorrido) y si complicarle con innumerables objetos que desconoce y que, además no enriquecen su conocimiento.

Obras maestras o significativas, clasificadas de forma clara son las que este público necesita encontrar para ser estudiadas y admiradas en su técnica de ejecución, juego de luces y colores, distribución de figuras y espacios, volúmenes o temática que son los primeros factores que causan una impresión más directa y efectiva tanto sensorial como reflexivamente.

Para ser mas claros y poner un ejemplo de este concepto puedo citar a dos museos: El Museo Nacional de Antropología e Historia el cual tiene una gran temática y un buen recorrido didáctico, la parte negativa es el espacio del recorrido (las salas muy grandes las cuales cansan al visitante estudiantil), por el otro lado se encuentra El Museo de las Ciencias UNIVERSUM, el cual desde su entrada invita a la curiosidad y a experimentar en sus diferentes salas temáticas. Obviamente se están tocando dos museos con perfiles extremos, un “museo tradicional” y un “museo de punta”.

Otro factor eficaz para la educación es el servicio de información que el museo debe poseer a la entrada y a un doble nivel informativo: a) como orientación para informar al público que lo desee de la ubicación de una sala precisa, del tema que se trata en una exposición, del tipo de guía o publicaciones más interesantes, de los actos culturales y en horarios en que se lleva a cabo, y b) unos paneles explicativos de las actividades diarias del museo así como una información selecta y esencial de la actualidad artística, cultural, literaria y teatral que trasciende el mundo concreto del centro museístico, pero que se inserta en el engranaje de la cultura al que el museo, en definitiva pertenece.

La relación del público con el personal del museo, habiendo visto ya la ausencia de cursos docentes, son inexistentes y, de existir, nefastas puesto que el público tiene que someterse a tópicas y peregrinas explicaciones de guías turísticos que poco colaboran a la atracción del museo o malinforman la visión o la interpretación de las obras. Además, ese

distanciamiento entre público y personal del museo predispone psicológicamente a un alejamiento progresivo por parte del visitante que advierte en la falta de relación humana y afectiva un desinterés por sus demandas artísticas y culturales, necesitadas de un proceso de humanización que debía caracterizar al museo.

Para que exista una buena comunicación entre el museo y la escuela, los programas educativos empleados dentro de los departamentos de educación del museo deben estar acorde con las edades del público visitante. Para no predisponer al visitante escolar a una tediosa rutina de visita o investigación; al estudiante se le debe hacer conciencia de todo lo contrario, la visita al museo es para ampliar su conocimiento de las obras del hombre a través del tiempo como ha desarrollado ciertas habilidades, y no por ser un “docente buscando la ley del menos esfuerzo” enviar a los alumnos a que se aventuren sin un guía dentro del museo y caigan en la rutina de reproducir las cédulas museológicas en los cuadernos.

En los museos de la Ciudad de México cada día se están capacitando más a los mismos anfitriones para que el alumnado aparte de su recorrido museístico tome algún tipo de taller para que lo aprendido dentro del museo sea más significativo para él. Entre estos museos que encuentran esta necesidad y constantemente están innovando materiales y programas educativos se reconocen hoy en día los llamados museos de punta entre los que se encuentran: Universum (UNAM), El Papalote (Fundación TELEvisa-SEP), El Rehilete (PACHUCA), Explora (GUANAJUATO) y el Museo Nacional de Antropología e Historia en conjunción con el Conjunto del Bosque de la primera sección del bosque de Chapultepec creados todos ellos por el entonces Presidente de la República Adolfo López Mateos, el secretario de educación pública Dr. Jaime Torres Bodet y el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

Por lo tanto, no se debe inclinar al alumno hacia algo tedioso como puede ser una visita al museo o que lo tomen como un instante de relajación y esparcimiento. En estos momentos las ciencias de la educación están en su punto cumbre de ayudar a tanto

docentes como alumnos a la elaboración de los programas educativos, si las salas son bastante grandes saber que y como se deben enseñar, si las salas son pequeñas y pobres en información de igual manera debemos explotar los conocimientos de la pedagogía y las ramas afines, para el máximo rendimiento de una exposición sea temporal o permanente.

Dentro de este contexto quiero destacar dos corrientes que son comúnmente aplicadas a los recorridos dentro de los museos, muchos museos se han caracterizado por ser llamados “tradicionales” y otros tantos por ser llamados “nuevos” el problema radica en ¿Qué es para alguien tradicional y para quién es alguien nuevo?

En este rubro destaco la corriente conductista de B.F. Skinner, la cual siempre me ha llamado la atención desde el momento que la lleve a la práctica en la docencia, la defiendo por el hecho que siempre que se habla de la misma parece ser que al alumno se pone dentro de una caja y experimentamos con él como si fuera una “ratita” cosa que mi punto de ver no es así. Skinner al poner de manifiesto a través de su condicionamiento operante que la conducta humana es manipulable, logró que su teoría fuera introducida en la educación para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Indudablemente, Skinner fue no de los preconizadores del uso de objetivos comportamentales para la instrucción a los cuales inclusive considera requisito básico para la elaboración de cualquier programa. Si todo aprendizaje implica siempre un cambio en el comportamiento del individuo resulta del todo necesario, tratar de describir, en términos claros y concretos, ese nuevo comportamiento del discente producido por el proceso aprendiz. *“Los objetivos operativos determinan, por tanto, las conductas que se desean producir en los alumnos una vez completado el proceso aprendiz”.*

Constantemente he dicho que el conductismo no está caduco en el proceso de enseñanza-aprendizaje, solo importa como saber manejarlo, ya que de esto depende que la conducta pretendida se manifieste de manera positiva dentro del museo (sin caer en el condicionamiento de Pavlov). Si uno conoce a fondo bien las bases del conductismo se

puede lograr un aprendizaje significativo dentro de los constructos del alumno sin caer en el paradigma radical del conductismo.

Por el otro lado hoy día la corriente cognitiva es la que más empuje e incisión tiene dentro de los museos, en este caso me refiero a la teoría de David Ausubel, dicho autor comparte la idea de que el alumno tiene ciertos conocimientos existentes en su memoria y en sus constructos mentales, lo cual si se le presenta un nuevo conocimiento lo aprenderá con más facilidad y le dará un aprendizaje significativo ya que lo integra con el concepto anterior y el resultado es más enriquecedor para el alumno.

Dentro de esta corriente se encuentran muchos teóricos los cuales al mismo tiempo se complementan, como es el caso de Bandura, Vygotski, Piaget, Gagné, entre otros, dentro de los principios del aprendizaje significativo están como lo cita en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* la Dra. Frida Díaz Barriga los siguientes:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y las experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debe saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Como se puede notar la teoría cognitiva es compleja pero a su vez es sencilla para lograr un aprendizaje en el alumno. Lo interesante en este caso como lo planteó Bandura es conjugar la teoría conductista y la teoría cognitiva en una sola y así se logrará un mejor desempeño dentro de la enseñanza.

Por esto fue investigado el contexto museológico y museográfico en el presente trabajo, con el fin de dar a conocer un poco mas acerca de cómo este recinto del saber llamado Museo puede ayudar a la enseñanza sin ser un castigo ir a una exposición sino todo lo contrario, ayudar al conocimiento y la creación de nuevos aprendizajes dentro de los constructos internos del alumno. Es necesario poner de el granito de arena por parte de los pedagogos y los especialistas de la educación para rescatar esta herramienta de la educación.

Poner más énfasis en el público que lo visita, los programas educativos, las herramientas didácticas y el esfuerzo del personal del museo para lograr el objetivo deseado dentro de la común-uniión entre la ***EDUCACIÓN Y EL MUSEO***.

## REFERENCIAS

- Abbagnano Nicola, ***Diccionario de Filosofía***, Ed. FCE. México 1974.
- Aldrete-Haas Antonio José, ***Museos de México y del Mundo***, CONACULTA-INAH, Vol. 01 N° 4 2006.
- Arqueología Mexicana, ***El Museo Nacional de Antropología***, Vol. IV N° 24, México 1997.
- Araujo B. Joao, Chadwick B. Clifton, ***Tecnología Educacional***, Ed. Paidós, Barcelona 1993.
- Aristóteles. ***Poética***, Ed. Porrúa, México, 1999.
- Ausubel P. David, ***Psicología educativa***, Ed. Trillas, México 1993.
- Baliñas A. Carlos, ***El acontecer histórico***, Ed. Rialp, Madrid 1965.
- Bazin Germain, ***El tiempo de los museos***, Ed. Daimon Barcelona 1969.
- Bernal Ignacio, ***Museo Nacional de Antropología de México***, Ed. Aguilar. México 1982.
- Brugger Walter, ***Diccionario de Filosofía***, Ed Herder, México 2000.
- Cassirer Ernst, ***Antropología Filosófica***, Ed. FCE, México 1992.
- Cassirer Ernst, ***Las ciencias de la cultura***, Ed. FCE, México 1993.

- Coreth Emerich, ***¿Qué es el Hombre?***, Ed. Herder, Barcelona 1985.
- Coreth Emerich, ***Cuestiones fundamentales de hermenéutica***, Ed. Herder, Barcelona 1972.
- Díaz Barriga Arceo Frida, ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo***, Ed. Mc Graw Hill, México 2002.
- D'ors Eugenio ***La Ciencia de la Cultura***, Ed. RIALP, Madrid 1964.
- ***Enciclopedia Barsa***, México 1976 Tomo VIII.
- Estrabón, ***Geografía***, libro XVI. Madrid, Gredos 1991.
- Fernández Alonso Luis, ***Museología***, Ed. Istmo, Madrid 1993.
- Fichter H. Joseph, ***Sociología***, Ed. Herder Barcelona 1986.
- García Blanco Ángela, ***Didáctica del Museo***, Ed. De la Torre, Madrid 1994.
- ***Guía del Maestro Museo del Caracol***, Serie: Material de Apoyo para Maestros.
- Hall T. Edward, ***Más allá de la cultura***, ED Gustavo Gill, Barcelona 1978.
- Heidbreder E., ***Psicologías del Siglo XX***, Ed. Paidós, México 1991.
- Hernández Rojas Gerardo, ***Paradigmas en psicología de la educación***, Ed Paidós, Barcelona 2006.

- León Aurora, ***El Museo, Teoría, praxis y utopía***, Cuadernos Artes Cátedra 6ª Edición, Madrid 1995
- López Sáenz Buñuel Pedro, ***La Educación Física y su Didáctica***, Ed. Wanceulen Editorial Deportiva, España 1997.
- Mackay, N (2000): ***“The role of Resource in Lifelong Learning”***, en Proceedings of GEM Conference 2000.
- Maier Henry, ***Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears***, Ed Amorrourtu Editores, Argentina 1991.
- Melvin H. Marx, William A. Hillix, ***Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos***, Ed. Paidós, México 1999.
- Mora Ferrater José, ***Diccionario de Filosofía***, Ed. Buenos Aires 1971.
- Mueller. I. F., ***Historia de la Psicología***, Ed. FCE, México 1999.
- Pastor Homs Ma. Inmaculada, ***Pedagogía Museística***, Ed. Ariel, España 2004.
- Piaget Jean, ***Seis estudios de Psicología***, Ed. SEIX BARRAL, México 1977.
- Prieto Francisco ***CULTURA Y COMUNICACIÓN***, ED PREMIA, México 1989.
- Pozo J.I, ***Teorías cognitivas del aprendizaje***, Ed. Morata, Madrid 1994.
- Rodríguez Uriarte Manuel, ***La Didáctica en las Artes Marciales y la Educación Física***, Informe de Activad Profesional, México 2004.

- Rodríguez Uriarte Manuel, Tesis: ***El Conductismo. Refuerzos Positivos y Negativos en el Tae Kwon Do***, México 2000.
- San Agustín, ***La Ciudad de Dios***, Madrid 2002.
- San Agustín, ***Confesiones***, Ed. Gaia, Madrid 2002.
- Santacana Mestre Joan, Serrat Antolí Núria, ***Museografía Didáctica***, Ed. Ariel, España 2005.
- Santo Tomás de Aquino, ***La Suma Teológica y La Suma contra los Gentiles***, México Espasa 1985.
- Villalobos Pérez Cortés Elvia Marveya, ***Educación y estilos de Aprendizaje-Enseñanza***, Publicaciones Cruzó, México 2003.
- Villalobos Pérez Cortés Elvia Marveya, ***Didáctica Integrativa y el Proceso de Aprendizaje***, Ed. Trillas, México 2002.
- Weber Alfred, ***HISTORIA DE LA CULTURA***, Ed. FCE, México 1976.
- Witker Rodrigo, ***Los Museos***, Ed. Tercer Milenio, México 2001.
- ://www.xtec.es/~asarsane/filoantropologia/hombre.htm (2006)
- www.liceus.com (2005, 2006, 2007)
- www.wikipedia.org (2005, 2006, 2007)
- [www.icom.org](http://www.icom.org) (2005, 2006,2007)

➔ [www.icom.com](http://www.icom.com) (2006, 2007)

➔ [www. aam-us.org](http://www.aam-us.org) (2007)