

¿MUSEOLOGÍA NUEVA? ¡MUSEOGRAFÍA NUEVA!

Rafael Emilio Yunén Centro León Santo Domingo, República Dominicana

Introducción

Una gran parte de las discusiones que se generan dentro del amplio campo de la **museología** tratan acerca de la naturaleza, de la política y del modo de gestión de las instituciones que poseen y/o exhiben colecciones de bienes culturales. Otra parte importante de los debates en museología se refiere a la forma como se realiza el llamado **proceso museal** para realizar exposiciones, o lo que comúnmente se conoce como **museografía**. Ambas funciones están muy interrelacionadas para lograr una afinidad entre los objetivos museológicos que se persiguen y los proyectos museográficos que se producen.

Para conseguir esta coherencia, se necesita un equipo multidisciplinario compuesto por especialistas en educación, arte, historia, antropología, gestión cultural y diseño/realización de exposiciones. Actualmente, el punto de partida que guía el trabajo en equipo de una institución museística establece que "la cultura no sólo se refiere a productos, sino también a actividades que conllevan transmisión de valores y otros procesos y relaciones sociales" (Ver anexo 1).

Este postulado implica un dilema para determinar la naturaleza de la institución que se quiere definir. Una cosa es recibir las colecciones, registrarlas, conservarlas, catalogarlas y exhibirlas de la misma manera como lo hacen los museos tradicionales. Pero otra cosa es buscar *la mejor manera de manejar las colecciones* para detectar los ejes temáticos que ellas representan y conectarlos con la realidad sociocultural de la comunidad donde está inserta la institución, tal y como hace el eco-museo y los centros culturales que intentan relacionarse con su entorno local, nacional e internacional (Ver anexo 2).

Los museos tradicionales son generalmente unas pequeñas y aburridas instituciones, adormecidas en medio de las comunidades, que custodian los objetos sin saber por qué ni para qué, mientras permanecen ajenos totalmente a la suerte del patrimonio natural y cultural de sus propias comunidades.

De Varine-Bohan precisa que ese tipo de museo tradicional era concebido por la vieja museología como: un edificio, una colección y un público. No obstante, la nueva visión museológica se planteó la posibilidad de considerar no un edificio sino un territorio, no una colección sino un patrimonio colectivo, y no un público sino una comunidad participativa. De esta manera se establece la ecuación que servirá de base a la nueva museología: "territorio - patrimonio - comunidad" (Ver anexo 3).

En América Latina, la primera declaración pública sobre la Nueva Museología se produjo en 1972, en los acuerdos de la Mesa Redonda de Santiago de Chile, organizada por la UNESCO. Este evento destacó el rol de los museos en la educación de la comunidad, en la creación de una conciencia sobre la problemática social, política y económica de la sociedad latinoamericana y la búsqueda de soluciones alternativas, es decir, se reafirma la función del museo y su carácter integral. A partir de ahí, y en forma creciente, se puede apreciar el desarrollo de una conciencia regional sobre la importancia de la relación del museo y su comunidad (Declaratoria de Oaxtepec, 1984 / Declaración de Caracas, 1992 / Declaración de Barquisimeto, 1995).

Georges Henri Riviere, fundador del movimiento de los eco-museos, así lo explica: "Un eco-museo es un espejo, donde la población se contempla para reconocerse, donde busca la explicación del territorio en el que está enraizada y en el que se sucedieron todos los pueblos que la precedieron, en la continuidad o discontinuidad de las generaciones. Un espejo que la población ofrece a sus huéspedes para hacerse entender mejor, en el respeto de su trabajo, de sus formas de comportamiento y de su intimidad..."

La fundación del Centro León descansa sobre las premisas y los desafíos de crear un centro cultural dinamizado por un eco-museo. Su concepción original no guardaba relación con el museo tradicional como modelo institucional a seguir, sino que sugería abordar el diseño y realización de un centro cultural dinámico, participativo e integrado alrededor de un eco-museo. Actualmente, esta singular institución puede ofertar actividades y generar procesos culturales que pueden realizarse simultáneamente en tres vertientes: el área expositiva, el área de documentación especializada y el área de encuentros e intercambios con los diversos públicos.

Las páginas siguientes examinarán cómo se desarrolla un área expositiva de acuerdo a esta nueva concepción museológica. No obstante, hay que recordar en todo momento que la museografía no puede realizarse adecuadamente si no mantiene una interrelación constante con el área de documentación y el área de intercambio comunitario que caracteriza a los centros culturales contemporáneos.

Más sobre la nueva museología

Según Lourdes Turrent (Centro de Arte Mexicano), cada circunstancia histórica genera un tipo de *Proceso Museal*: el museo de la Edad Moderna nació conceptualmente como un instrumento de dominio y transmisión de saberes para que otros aprendieran... Su concepción era antidemocrática, no buscaba dialogar sino imponer.

No obstante, para la museóloga española Aurora León, en la actualidad "la noción de museo ha pasado de la "era de la adquisición" a la de la "utilización", en la que lo primordial es la explotación máxima de los materiales, documentos y objetos de arte... Este es el cambio fundamental operado técnicamente en el museo.

Consecuente con la importancia concedida al hombre como productor, autor, actor e integrante de la obra de arte, la metamorfosis sobre la cualificación del objeto artístico ha sido total. Ahora el hombre, vuelto hacia su *propia* obra, toma una nueva conciencia sobre sí mismo y sobre su función participativa en la obra de arte, concebida ya no como un producto aislado de un "genio" sino como integrante y exponente de la actividad social de todos.

- "... ya se logra una aproximación gradual a un diálogo abierto entre la obra y el espectador, mediatizados ambos por el papel intermediario del museo y sus dirigentes".
- "... ya se considera al museo como un ser vivo adaptado continuamente al medio social, avanzando en sus conquistas al ritmo del tiempo y, en definitiva, ejerciendo una actividad autocrítica ante las exigencias de la sociedad que es la consumidora del museo".
- "... ¿no será el museo el complejo cultural más típico de la sociedad contemporánea? Sí, consideramos que hoy día el museo está capacitado para ser exponente y recipiente de nuestra cultura. Lo importante es que esa capacidad se desarrolle, cobre cuerpo y nos posibilite un museo auténticamente vivo, expresivo de la actividad sociocultural de nuestra civilización y a su encuentro

sale la ciencia museológica decidida a realizar el museo contemplado, vivido y comprendido por todos, crítico para que en él puedan aunarse la ética y la estética. Ha llegado la hora de la museología que nos ofrece la esperanza de un museo mejor..."

El museólogo español Luis Fernández considera que actualmente "un museo es una institución llamada a ser el *centro de la vida cultural del mañana*, a partir de la conservación de un patrimonio vuelto a ser vivo y no enfermo en mausoleos inaccesibles para la mayoría".

La nueva museología corresponde a un fenómeno histórico, contiene un sistema de valores y se expresa a través de una *museografía que motiva la acción comunitaria*. Los principales parámetros de esta nueva museología son:

- Democracia cultural.
- Nuevo y triple paradigma: pluridisciplinario, comunitario y territorial.
- Concienciación.
- Sistema abierto e interactivo.
- Diálogo entre sujetos.

Recientemente han surgido los museos al aire libre, los eco-museos, los museos comunitarios, la casa museo, el museo integral, el museo de vecindad, el museo de etnografía y el museo de artes y tradiciones populares. Según Turrent, estas instituciones "proponen una versión que considera no sólo al territorio de una comunidad, sino a los objetos creados en este espacio y por esta gente sin mediar recolección forzada, como instancias museables que le dan voz a los particulares. Estas instancias son las que apuntan al futuro. Son las que harán posible el museo dialogal".

Los museos comunitarios y los eco-museos proponen no sólo el conocimiento del público y su estudio, sino la participación de éste en desarrollo y gestión... sería la comunidad o la sociedad civil misma, quien mediante diálogo, trabajará con el especialista proponiendo soluciones para su expresión propia.

Un nuevo concepto de museo va en la línea de los centros culturales como el Pompidou. Para Aurora León, esta institución surgió "según la idea del denominado *beaubourg* cuyas transformaciones sustanciales radican en: (1) en la concepción del emplazamiento urbanístico; (2) en la función e influencia social que ejerce sobre sus visitantes; (3) en el carácter dinámico de su concepción entendido como centro neurálgico de desarrollo de la vida urbana inserta en un fenómeno socio-cultural... lo importante de este concepto es la inmediatez con que el público reacciona ante el encuentro con un centro socio-cultural que puede identificarle o enajenarle del contexto que visita".

"El museo del porvenir puede llegar a tal punto de conciencia artística que el patrimonio del museo sea la acción de la colectividad".

La concepción del museo como **centro cultural vivo** ha dinamizado prácticamente casi todos los esfuerzos realizados en los veinticinco o treinta últimos años del siglo XX en su modernización tecnológica y sociocultural. Un centro cultural vivo al servicio de 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 (L. Fernández).

“Les guste o no”, advierte K. Hudson, “en la actualidad todos los museos sean del tipo que sean, son, en mayor o menor medida, museos de historia social, en el sentido de que todo lo que poseen o exponen tiene implicaciones sociales...”. Este mismo autor escribió en 1987: “creo que es enteramente posible que el día del museo etnográfico ha llegado ya y que, en los años que vienen, los *hábitos del hombre* serán presentados dentro de un total *entorno contextual*”.

Lo básico de la museografía

Tanto las instituciones culturales como los espacios expositivos dependen no sólo de la visión y formación de quienes los gestionan, sino también de los comisarios o curadores, de los artistas, de los galeristas, de los conservadores, de las revistas, de la prensa y de los críticos culturales. Las grandes preguntas de hoy pueden parecer las mismas de siempre aunque han variado los fines, los métodos y las técnicas para responder. Piedad Solans nos recuerda estas grandes interrogantes:

1. ¿Cómo se organiza, produce y desarrolla una exposición?
2. ¿Cuáles son los motivos teóricos, artísticos, museísticos que la conciertan?
3. ¿Qué llega o se pretende mostrar al público tras el largo proceso de su preparación?
4. ¿Qué papel desempeña la figura del comisario o curador?

La mayoría de los museólogos contemporáneos coinciden con L. Fernández al señalar que, en el caso de la etnografía, “se tiene que utilizar los objetos museables ó “expuestos” (tanto los primarios como los secundarios) como si fueran signos dentro de un **discurso museográfico** que puede ser: analítico ó sintético, diacrónico ó sincrónico, tipológico ó ecológico.

Para Felipe Lacouture (del Centro de Documentación Museológica, México), “el proceso museal debe preocuparse fundamentalmente por la *transmisión* de formas culturales y consecuentemente con su *inculcación* como utensilio privilegiado del desarrollo social. La producción o creación de cultura no le corresponde al proceso museal sino que deberá ser realizada en otros espacios y con otras acciones especializadas.

A todo lo largo del proceso museal debe construirse un “eje del deseo” que sirva para conectar permanentemente al sujeto con el objeto de una exposición.

Dentro del proceso museal hay que hacer el guión museográfico para el cual se incluyen aspectos de tres géneros de discursos: el Metonímico (relato), el Metafórico (poesía lírica) y el Entinemático (discurso intelectual deductivo).

El discurso intelectual es quien ordena los conocimientos que se quieren transmitir; el relato es quien crea una especie de “fábula con intriga” para llamar la atención mediante los textos (cédulas) que acompañan a la exposición; y lo poético-lírico es el elemento más fuerte (cuando está bien usado) porque crea emociones. Ahora bien, los discursos sugieren, apoyan, informan, pero no pueden sustituir a la expografía (museografía).

La cuantificación analítica de los tres géneros de discursos en la exposición no se puede precisar en forma inmediata, sino que depende de las proporciones y especificidades que se requieran para ubicar los objetos en el espacio.

En la expografía se utilizan:

- Los conceptos de los tres discursos: como elementos para elegir los textos.
- Los objetos: como representantes de los conceptos.
- El espacio y el tiempo: para confrontar y observar; recorriendo con el cuerpo y penetrando en los espacios.
- El eje de la comunicación: para conectar al emisor con el receptor, quien, a su vez, estará motivado por el eje del deseo que lo llevará al objeto de la exposición.

La expografía utiliza los siguientes medios para producir un lenguaje museográfico vinculado al lenguaje letrado, escrito o hablado:

- Códigos luminosos, cromáticos o textuales.
- El continente arquitectónico.
- El espacio abierto.
- El mobiliario.
- El tiempo para recorrer el espacio.

En resumen, la exposición debe convertirse en una vivencia emotivo-racional donde los valores visuales se adaptarán para expresar secuencias coincidentes con la narrativa. Espacio, luz, cromatismo y formas pueden ser usados adecuadamente para lograr un elocuente efecto psicológico que permita desarrollar el contenido del relato como si fuera una fábula intrigante.

El eje de la comunicación

Destinador-----Objeto-----Destinatario

"eje del deseo"

Adyuvante-----Sujeto-----Oponente

En síntesis, el proceso museal está compuesto por los siguientes elementos:

1. Crear un "eje del deseo".
2. Producir un GUIÓN con:
discurso (ordenación),
relato (fabulación),
poesía (motivación)
3. Trabajar la EXPOGRAFIA con:
códigos
arquitectura
espacio abierto
mobiliario
tiempo de recorrido
4. Lograr que el público:
vea
siente: con emoción-intriga
piense: con conceptos-conocimientos

haga

El rol del curador

Jane Q. Kessler publicó un excelente artículo en Fiberarts Magazine que establece los criterios para evaluar una exhibición a partir de examinar 14 puntos que describen el papel del curador:

1. Originalmente, la palabra *curador* significa "alguien que cuida". Un *cura* es alguien que cuida el alma. Un *curador* es una persona que atiende una cosa, que mantiene la integridad de algo, que es responsable y se hace cargo... En realidad, un *curador* es "algún tipo de académico que cuida los objetos y las ideas que contienen las colecciones especiales para así orientar la estructura y el establecimiento de dichas colecciones".

2. Actualmente, sin embargo, un curador es alguien que solamente selecciona y exhibe. Así es, solamente eso.

3. No obstante, hacer la curaduría de una exhibición, es cuidar de ella como si se estuviera escribiendo un cuento o un poema. El proceso es subjetivo y objetivo a la vez. Se usan cosas (como si fuera un vocabulario) y se combinan esas cosas de manera que se pueda describir o iluminar algún aspecto de la actividad o de la creatividad humana.

4. El reto consiste en mantener el balance entre la objetividad y la subjetividad. Ambas son válidas para el curador. Una de ellas le da la distancia, la evaluación abierta y honesta. La otra le da la cercanía, la chispa propia que es muy personal.

5. El trabajo del curador consiste en la presentación de una opinión personal o institucional. Por consiguiente, no hay opciones correctas o equivocadas de objetos; no hay una forma correcta o equivocada de presentar los objetos. Sin embargo, HAY EXHIBICIONES E IDEAS DE CURADURIA QUE ESTAN BIEN FUNDAMENTADAS Y LUEGO QUEDAN BIEN APOYADAS POR PROCESOS DE SELECCION, PRESENTACION Y MATERIAL DIDACTICO.

6. El proceso de la curaduría comienza con una tesis. La tesis, sin embargo, se deriva de un propósito. El problema está en que hay que saber diferenciar entre "propósito" y "tesis", de manera que ambos se lleguen a comprender plenamente en una exhibición. Un curador plantea un enunciado, una declaración, una tesis, una idea a la que se le dará un seguimiento tangible a través de la selección y exhibición de objetos (o, en algunos casos, de no-objetos).

7. El buen trabajo de curaduría se hace evidente a través de un sólido proceso de pensamiento que sirve para presentar una opinión específica de manera que pueda estimular tanto al propio curador, como a sus colegas y al público en general. El próximo problema estriba en determinar cómo y por qué se seleccionan los objetos y los artistas. Si el propósito de la exhibición consiste en iluminar y expandir la comprensión de un tema en particular, entonces el curador tiene la responsabilidad de ***ser diligente en el proceso previo de investigación.***

8. El curador es, al mismo tiempo, un intérprete y un observador de lo que presenta. Debe desarrollar una cabal comprensión de cómo el diseño y la presentación afectan la interpretación y el significado que la gente le dará a la exhibición. Por esta razón, el curador **debe decidir** el diseño de la exhibición, el diseño gráfico del material de apoyo y los textos interpretativos.

9. No solamente se debe lograr un trabajo colaborativo entre el curador y el diseñador, sino también entre estos y el escritor o ensayista. Aunque no lo parece, el escritor puede ser una figura clave porque no siempre se encuentran las palabras adecuadas *para decir lo mismo* que han planteado el curador y el diseñador de una exhibición. El ensayo para un catálogo no debe servir para exhibir las cualidades de un escritor. El ensayo que se escribe para un catálogo tiene el único propósito de ser un instrumento creativo que pueda ofrecer una comprensión más rica del tema de la exhibición.

10. El trabajo de curaduría es estimulante, desafiante y creativo. Es también un trabajo difícil, pero el público no percibe esa dificultad cuando termina de visitar una exhibición.

11. El buen trabajo de curaduría produce exhibiciones excelentes que no sólo entretienen y capturan la imaginación del observador, sino que pueden educarlo, desafiarse e iluminarlo.

12. Un buen curador puede ser como el puente entre arte/cultura y el mundo que generalmente desdeña las manifestaciones artísticas y culturales.

13. Los curadores se equivocan, crean tesis falsas, caen atrapados en sus propias opiniones, olvidan su responsabilidad institucional, pierden su integridad personal, hacen malas selecciones, pierden la visión del propósito original, dejan que venganzas personales influyan en su trabajo, consumen los fondos disponibles cuando todavía se encuentran a mitad de camino y obtienen terribles evaluaciones de parte del público... PERO los curadores también aprenden cuando sufren todas estas experiencias.

14. Para que un curador pueda llamarse curador, necesita enfrentarse con **la realización de una idea** de la misma manera como un artista lucha con la realización de una obra de arte. De lo contrario, no se llamará curador sino exhibicionista.

La nueva museografía

Realizar una exposición es producir un espacio donde el que contempla y el contemplado se intercambian sin cesar. Alejandro Garay dice que "cuando vemos los objetos, éstos ya nos miran". Lacan, por su parte, considera que "... en el campo escópico la mirada está fuera, soy mirado, es decir, soy cuadro".

Foucault también insiste en que "la obra nos mira a todos quienes nos instalamos momentáneamente en el cruce de las coordenadas espaciales entre obra, instalación, experiencia artística, exposición... (una vez allí), la obra busca reciprocidad a su mirada... somos perseguidos por ella... lo expuesto nos mira... somos nosotros quienes somos interpelados por los objetos...".

Las preguntas básicas son replanteadas ahora por Garay:

1. ¿Qué debemos tener en cuenta en la generación de un espacio expositivo?

2. ¿Cómo hemos de disponer lo que se va a exhibir?
3. ¿Cómo acentuar la experiencia de ser mirados por lo exhibido, en lugar de ser meros espectadores pasivos?

Vale la pena hacer una comparación entre las características de la vieja museografía y los elementos distintivos de las nuevas tendencias. En las exposiciones del siglo XIX y en una gran parte del siglo XX se podía apreciar que: (a) tenían de antemano una única "lectura" posible, como si las paredes de las salas fueran las páginas desplegadas de un libro enciclopédico lleno de textos; (b) presentaban los objetos acumulados, uno al lado del otro; (c) preferían espectadores pasivos, que se dejaban llevar; (d) exhibían reconstrucciones fieles, copias exactas de la realidad; trataban de explicarlo todo de manera formal y descriptiva.

Por otro lado, la nueva museografía ha sido caracterizada por los trabajos recientes de Alejandro Garay y de Jorge Wagensberg que se presentan sintetizados en los siguientes puntos:

1. Provee más preguntas que respuestas. Fuerza al visitante a complementar lo dado, no habiendo entregado la totalidad, sino solamente los marcos de referencia, o la presencia descontextualizada.
2. Ofrece un lenguaje museográfico que posibilita advertir elementos similares, contradictorios, contrapuestos, paradigmáticos, sinecdóquicos, paradójicos.
3. Crea un espacio de interrelaciones entre (a) el discurso de los creadores de la exposición y (b) la mirada de los objetos hacia el visitante.
4. Aplica el método científico para imaginar, diseñar y producir instalaciones. Es multidisciplinaria. Estimula a los técnicos y a los científicos para que apliquen sus conocimientos.
5. Presenta "ideas" encarnadas en unos objetos, en su disposición y en el ambiente generado (Ralph Appelbaum).
6. La(s) obra(s) no quedan solas en las paredes: espacio y obras irrumpen, se extienden, se contraen, transforman, invaden, vacían, dislocan o relocalizan el espacio y el lugar, alterando la mirada, involucrando el cuerpo, reconstruyendo la realidad. Las obras a menudo interactúan con las puertas, el suelo, las ventanas, la caja o cubo del espacio, las formas limítrofes, el afuera, generando una topografía singular, inédita, excéntrica: la exposición como environment, intervención ó instalación es también la obra de arte (Piedad Solans).
7. Además de las obras, numerosas técnicas (de iluminación, cromatismo, de instalación, de construcción de suelo/piso/paredes/techo, de efectos especiales, de soporte, etc.) se convierten en metalenguaje.
8. Las exposiciones se basan en emociones y no en conocimientos previos. Deben ser pensadas para todo tipo de público. Produce un impacto sensorial que genera una atmósfera que incita, que conmueve, que estremece, que provoca, que sugiere, que genera vivencias, que genera afecciones, que estimula el conocimiento y la interactividad de tres maneras: "minds on" o interactividad inteligible (imprescindible); "hands on" o interactividad provocadora (muy conveniente); "heart on" o interactividad cultural (recomendable).
9. Se incita la exploración. Ya hay montajes que hasta pueden prescindir de lo visual: cada quién decide por dónde y cómo discurrir.
10. ¡La exposición en sí es una experiencia! Ella tiene lugar en cuanto hay otro que la vive, en cuanto hay otro que la experimenta.
11. Las exposiciones no terminan en la sala de exposiciones... siguen a la salida de la misma. Además, en todas las exposiciones hay actividades complementarias que sí se planifican en función de la

preparación previa del público, o en función de grupos particulares según nivel de entrenamiento, preferencia o grupo social.

12. Una buena exposición no puede sustituir lo que se busca en un libro, en una película, o en una conferencia. Ahora bien: una buena exposición da sed... sed de un buen libro, de una buena película, de una buena conferencia.
13. Una buena exposición cambia al visitante. Un buen museo es, sobre todo, un instrumento de cambio social.
14. La museografía tiene límites. Hay temas especialmente museográficos y hay temas que se tratan mejor con otros medios.
15. Existe un rigor museográfico y existe un rigor científico. El museo y sus exposiciones deben ser museográficamente rigurosos (no hacer pasar reproducciones por objetos reales, no sobrevalorar ni infravalorar la trascendencia, la singularidad o el valor de una pieza,...) y científicamente riguroso (no emplear metáforas falsas, no presentar verdades que ya no están vigentes, no esconder el grado de duda respecto a lo que se expone...). El rigor museográfico se pacta entre el museólogo y los diseñadores. El rigor científico se pacta entre el museólogo y los científicos expertos en el tema. ¡No hay que confundir el rigor científico con el rigor mortis! (Wagensberg).

Estas exigentes características de la nueva museografía exigen una complejidad de factores para llevarla a cabo: más espacio; medios tecnológicos interactivos (láser, redes eléctricas, sensores, fibras ópticas, audiovisuales, pantallas, cámaras, proyectores, instalaciones acústicas, etc.); ingenios mecánicos; materiales extraños, costosos y de diversas procedencias (arena, vigas, metales, plásticos); materiales "periféricos", entre otros.

En el campo de las artes, las obras ya no se conciben sin pensar en el espacio de la exposición, o a partir de conceptos determinados, de ciertas formas y temáticas vinculadas de alguna manera a dicho espacio. De ahí que Solans señala que el espacio expositivo tiene que poseer un ritmo articulado entre dimensiones plásticas, fenomenológicas y simbólicas, así como condiciones de imagen, estrategia y proyección pública.

Actualmente, preparar una exposición de arte requiere un conjunto de pasos previos que, en promedio, puede durar entre seis y diez meses:

- Contactos con los artistas.
- Diálogo plástica/concepto.
- Formalización teórica.
- Investigación / localización de obras.
- Exploración del espacio para ponderar las piezas.
- Estructura y diseño (plástico, simbólico, conceptual, fenomenológico) de la exposición.
- Relación con los técnicos (arquitectos, electricistas, montadores, etc.).
- Contacto con otros museos, centros, coleccionistas, galerías, etc.
- Organización de los transportes y los seguros.
- Producción mobiliario museográfico.
- Montaje de varios días.
- Ruedas de prensa.
- Organización del día inaugural.
- Grabación en vídeo.
- Edición del catálogo y los folletos.

- La realización de fotografías.
- Reuniones, llamadas, faxes, e-mail, borradores, textos, gestiones, aviones, etc.

Como dice Solans: "Lo que llega al público es la visión final de la exposición y los materiales periféricos (brochures, folletos, catálogo, vídeos, entrevistas en la prensa, etc., y por eso estas mediaciones son tan importantes como la exposición real".

No obstante, hay que tener en cuenta que puede crearse una disociación entre la exposición y el público porque a veces la obra no queda bien resuelta y esto irrita al espectador que no puede distinguir el tratamiento en los distintos niveles: contexto, realidad, ficción, juego. Además, hay que recordar que "la percepción de la unidad en la experiencia contemporánea se ha roto". Una obra ya no es un objeto cerrado, sino un fragmento en relación con otros fragmentos que se extienden en el espacio, no sólo en el lugar de la exposición.

Por eso es muy importante la fase de preparación de una exposición porque si esta se realiza "banalmente, sin criterios, sin rigor, 'quemando la exposición', recurriendo al patchwork fácil, reuniendo obras y artistas al azar, atendiendo a intereses personales y especulativos", entonces a lo que asistiremos será a una "degradación pública del arte" (Solans).

Rafael Emilio Yunén
Presentación en el Museo de Arte Moderno
Ciclo de Conferencias "Cartografía de Ideas"
Santo Domingo, República Dominicana

Bibliografía

- BOLIVAR, Antonio. 1999. Diseño, diseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Juan Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.
- BOSMAN, Christiane, GERARD François-Marie y ROEGIERS Xavier (Editores). 2000. *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck Université.
- BOURDIEU, Pierre y GROS François. 1989. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris. Ministère de l'Education Nationale.
- CASTAÑER, Marta y Trigo, Eugenia, *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Zaragoza, Inde publicaciones, 1995.
- CASTILLO MORALES, Juan. *La historia teoría y técnica de su enseñanza*. Editorial Bruño, Lima, Perú. 1992.
- CUENCA, José María y Jesús Estepa. 1999. "Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores". En *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 105- 114. Universidad de Huelva.
- CUENCA, José María. 2003. "Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Nº2, págs. 37-45, Huelva,
- DELORS, Jacques. 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre Educación para el siglo XXI*. México. Librería Correo UNESCO S.A..
- DEVELAY, Michel. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris. ESF.
- DEVELAY, Michel (dir.). 1995. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris. ESF.
- DEVELAY, Michel. 1996. *Donner du sens à l'école*. Paris. ESF.
- DOTTRENS, Robert. 1966. *Didáctica para la escuela primaria*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- DOLZ, Joaquim y OLLAGNIER Edmée (Eds) 2000. L'énigme de la compétence. *Raisons éducatives*, n° 2. Bruxelles. De Boeck.
- DUPUIS, Pierre-André y PRAIRAT Eirick (dir.). 2000. *Ecole en devenir, école en débat*. Paris. L'Harmattan.
- EURYDICE. 2002. *Competencias clave*. Estudio 5. Comisión Europea. Dirección General de Educación y cultura. Red Europea de Información en Educación EURYDICE. Madrid. mail.udlp.mx/~ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf
- FERNÁNDEZ, Magda. 1998. *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué? Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 15, págs. 51 – 56, Barcelona,
- GONZÁLEZ, Alba S. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- GONZÁLES Hernández, Ángel. 1980. *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Ediciones CEPAC. Barcelona.
- GUILLEN DE REZZANO, Clotilde. 1980. *Didáctica general*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
- HERNÁNDEZ CARMONA, F. Xavier. 1998. "Museografía y didáctica. Consideraciones epistemológicas". *Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Vol. 15. Págs. 31 – 38. Barcelona.
- JONNAERT, Philippe. 2000. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec: un trompe l'oeil épistémologique ? Montréal. Université du Québec à Montréal.
- JONNAERT, Philippe y LAURIN Suzanne (dir.). 2001. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec. Presses de l'Université du Québec.
- JONNAERT, Philippe. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles. De Boeck.

- LASNIER, François 2000. *Réussir la formation par compétences*. Guérin. Montreal.
- LE BOTERF, Guy. 1995. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris. Editions d'Organisation.
- LEGENBRE, Marie-Françoise. 1997. *Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires: d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences*. Université de Montréal.
- LEGENBRE, Marie-Françoise. 2001. *Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation*. Université de Montréal.
- MORIN, Edgar. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- MILOS, Pedro; Luis Osandón y Liliana Bravo. La relación entre marco curricular y programas: la implementación del curriculum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.
- MINEDUC. 1998. *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer Año Medio*. República de Chile, Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 1999. *Curriculum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Ministerio de Educación. Mineduc.
- MINEDUC. 1999. *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Cuarto Año Medio*. República de Chile, Ministerio de Educación.
- NOGUERA, Joana 2004. Las competencias básicas. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Septiembre. www.fundacionsantillana.org/19/noquera.htm
- NOT, Louis. 1992. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona. Editorial Herder.
- OCDE. 1994. *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI e siècle*. Paris. OCDE.
- OCDE. 1999. *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris. OCDE.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen.
- PERRENOUD, Philippe 2000. *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?* Conférence prononcée à Québec le 10 octobre 2000. Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRET, Jean-François y PERRENOUD Philippe (dir.) 1990. *Qui définit le curriculum, pour qui ? Table ronde autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Neuchâtel. Cousselet. IRDP. Delval.
- REY, Bernard. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris. ESF.
- REY, Bernard. 2000. *Peut-on enseigner des compétences ?* Bruxelles. Université Libre de Bruxelles.
- REY, Bernard. 2000. *¿Existen las competencias transversales?* *Educar* N° 26. Págs. 9 - 17.
- ROEGIERS, Xavier. 1999. *Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens*. *Forum-Pédagogies*. Mai 2000. Págs. 24-31.
- ROEGIERS, Xavier. 1994. *L' école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. *Pédagogies en développement*. Colección dirigida por Jean-Marie De Ketele. Bruxelles. De Boeck Université.
- ROEGIERS Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck Université.
- ROEGIERS, Xavier. 2004. *L' école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves*. *Pédagogies en développement*. Colección dirigida por Jean-Marie De Ketele. Bruxelles. De Boeck,
- RYCHEN, D. S. 2003. "La naturaleza de las competencias clave. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional ". *Congrés de compétences básicas*. Junio 2003. <http://www.xtec.es/serveis/crp/a8930006/cb0.htm>

RYCHEN, D. S. y Hersh Salganik. 2000. Definition and selection of key competencies. En *Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París. OCDE.

TARDIF, Jacques. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal. Logiques.

TORRES, JURJO. 1995. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Morata.

i^[1] Licenciado en Historia. Universidad de Chile. Editor. Departamento de Investigaciones Pedagógicas. Editorial Santillana del Pacífico S.A.

ii^[2] Profesora de Historia y Geografía, Licenciada en Historia. Departamento de Investigaciones Pedagógicas, Universidad de Chile

iii^[3] Planteamientos expresados en Ayala E. y A. Gómez. Saber escolar y didáctica museográfica: algunas reflexiones y propuestas metodológicas. *Revista de Pedagogía*. FIDE. N° 437. Año LV. Págs. 13-23. Mayo 2005.

iv^[4] Se ha definido como un nuevo paradigma dentro del pensamiento pedagógico y ha dado pie al desarrollo de un intenso debate epistémico en torno al ajuste de las políticas de los sistemas educativos a la sociedad actual. La vertiente belga de este debate lo ha denominado como la pedagogía de la integración (Roegiers, 2000), haciendo alusión a la integración de saberes y saberes hacer por el estudiante, en una movilización de habilidades (recursos) en situación. Puede representar una confusión, pero el uso del concepto no alude ni representa al enfoque de la integración a la educación y, a la sociedad, de quienes padecen de algún grado de minusvalía.

v^[5] Milos, Pedro; Luis Osandón y Liliana Bravo. La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.

vi^[6] Entre los días 25 y 26 de agosto de 2005 se realizó el Primer Congreso de Educación, Museos y Patrimonio, organizado por DIBAM, algunos museos públicos, el Museo Histórico Militar de Chile y las Universidades Cardenal Silva Henríquez y Diego Portales, que convocó a educadores, funcionarios de museos y gestores culturales. El objetivo estratégico de esta iniciativa era convocar a unas jornadas de reflexión para la formulación de las bases programáticas y lineamientos de CECA-Chile, un "Comité de Educación y Acción Cultural" formado en casi todos los países que integran ICOM, con el fin de coordinar y plantear líneas de acción referente al trabajo pedagógico en museos escuelas y otros espacios educativos. Sin embargo, la convocatoria para la reflexión y elaboración de estos fundamentos, que de pasada le proporcionaban legitimidad para su conformación y adscripción a la ICOM, era más amplia que su membresía, ya que esta debía formalizarse mediante una inscripción de socio institucional o como persona natural a ICOM Internacional mediante el pago anual de la suma poco modesta de dinero por transferencia bancaria a Europa. Detalle que, de pasada, dejaba afuera a muchos de quienes participaron en las jornadas donde se formularon sus lineamientos que le proporcionaron la legitimidad a su marco de discusión. Aunque los entusiastas organizadores no repararon en esta paradoja, tal proceso de conformación de suyo es cuestionable y no se condice con procedimientos democráticos propios de la organicidad de una sociedad civil sana y en proceso de construcción de una democracia social verdadera. "Pagar para participar" o "pagar para opinar" es una de las premisas más detestables que surgen en una sociedad que confunde la ampliación democrática con el mercado, más aun cuando se valen de la reflexión y la discusión abierta y democrática.

vii^[7] Cuenca et. al. 1999, 2003; Hernández, 1998; Fernández, 1998. Ver bibliografía adjunta.

viii^[8] Consideremos los debates que han surgido en torno a Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO; Delors, Jacques. 1996. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale XXI e siècle. París. Odile Jacob; y D.S. Rychen y L.H. Salganik editores, *Defining and selecting key competencies*. OECD. 2001.

ix^[9] González, Alba S. 2000. *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires. Lugar editorial; Torres, Jurjo. 1995. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid. Editorial Morata; Castañer, Marta y Trigo, Eugenia. 1995. *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*. Zaragoza. Inde publicaciones.

x^[10] Chevallard, citado por Not, Louis.1992. *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona. Editorial Herber.

xi^[11] 18ª Asamblea General ICOM, Stavanger (Noruega). Artículo N° 2, 7 de Julio de 1995.

xii^[12] Cuenca, José María y Jesús Estepa. 1999. Reflexiones sobre el uso didáctico de los museos desde la perspectiva de los profesores. En: *El Museo, un espacio para el aprendizaje*. Domínguez, C.; Estepa, J. Cuenca J.M. Editores. Universidad de Huelva. Págs. 105-114.

xiii^[13] Ayala, E. y A. Gómez. Saber escolar y didáctica museográfica.... *Revista de Pedagogía*. FIDE. N° 437. Año LV. Ponencia del VI Seminario de Didáctica de la Historia. Universidad de Valparaíso. Noviembre. 2004.

xiv^[14] Develay, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. París. ESF.

xvi^[15] Ayala, E. y A. Gómez op. cit.

xvii^[16] La definición se fundamenta en los aportes de Vigostky (1984), Piaget (1967) y Bruner (1966), no obstante su dimensión "socio" proviene de su referencia permanente en y hacia el presente, y su carácter interactivo fundado en situaciones como objetos de aprendizaje. Para autores como Lasnier, 2000, la apuesta socioconstructivista (perspectiva francófona de la definición de competencias, principalmente belga) es diferente al enfoque por competencias, ya que este se presentaría como una síntesis metodológica entre constructivismo y cognitivismo. Una referencia experimental socioconstructivista la encontramos en Legendre, Marie-Françoise. 2001. *Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre du nouveau programme de formation*. Université de Montréal.

xviii^[17] Lundvall B.A. y B. Johnson. 1994. The learning economy. *Journal of Industries Studies*. Vol. 1 N° 2. Págs. 23-42.

xix^[18] Viviane y Gilbert De Landsheere. 1976. *Objetivos de la educación*. Oikos-Tau. Los autores fundamentan una nueva relación pedagógica centrada en los estudiantes basada en un "contrato didáctico", concepción renovada en educación al punto que representa una nueva relación paradigmática en que se rompe la educación basada en la transmisión del conocimiento, imponiendo una educación basada en las necesidades del estudiante como actor de su propio aprendizaje.

xx^[19] Leonard Mertens utiliza el término competencias en el contexto laboral y la educación para el trabajo desde 1975, sin embargo, formaliza su uso como asesor de la OIT. Destacan sus publicaciones: Mertens, Leonard. 1998. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid. OEI-IBERFOP y Mertens, L. 1998. La transferibilidad de las nuevas competencias en empresas innovadoras. OIT/Conocer. México.

xxi^[20] Chomsky, Noan. 1971. *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona. Sex Barral. Fundamentalmente su concepción de la "competencia lingüística" como una habilidad inherente a la naturaleza humana.

xxii^[21] Gary Becker. 1977 *Capital Humano*. Fondo de Cultura Económica. Destaca la este autor por su definición de capital humano como uno de los elementos más valiosos que poseen las empresas, fundado en las habilidades y destrezas (y la capacidad de aprender) de sus empleados para el desempeño de sus funciones, elemento esencial que se instala como un factor de producción transable en el mercado. Su libro *Human Capital* fue publicado originalmente en 1964, representado una perspectiva innovadora que nutrió el contexto de la teoría económica neoliberal.

xxiii^[22] *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Comisión de las Comunidades Europeas. Bruselas. 2000.

xxiv^[23] "En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia". (Comisión Europea, 2002)

xxv^[24] Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD.

xxvi^[25] Programme for International Student Assessment. PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. PISA.

xxvii^[26] Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), iniciado en 1997 como parte del proyecto INES (Education Indicators program) de la OCDE.

xxviii^[27] "The project acknowledged diversity in values and priorities across countries and cultures, yet also identified universal challenges of the global economy and culture, as well as common values that inform the selection of the most important competencies". *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. DeSeCo Project. www.oecd.org/edu/statistics/desecco. 2004.

xxix^[28] Queda en evidencia la gravedad del analfabetismo digital, así como en los próximos años pueden generarse nuevas expresiones de analfabetismo por el desarrollo vertiginoso de herramientas tecnológicas y la evolución de las TIC.

xxx^[29] Milos, Pedro; Luís Osandón y Liliana Bravo. (2003) La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*. Págs. 95 – 112. Instituto de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Universidad Alberto Hurtado.

xxxi^[30] Roegiers, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles. De Boeck Université.

xxxii^[31] Noguera, Joana. 2004. *Las competencias básicas*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona, Septiembre. www.fundacionsantillana.org/19/noquera.htm

xxxii^[32] Transición del mercado de trabajo que deja atrás la definición de capital humano desde la visión fondista, como aquella expresión de la inversión realizada en las personas con el fin de incrementar la productividad del trabajo, hacia la idea de inversión social y desarrollo humano que se expresan en la calidad de vida, nivel de educación y el desarrollo integral de las personas en sociedad. La sociedad de la información contextualiza un cambio en el mercado del trabajo en que predominan los cambios de funciones y roles, donde surgen lapsos de cesantía y es necesaria la adaptabilidad a nuevos y cambiantes contextos; panorama que redundará en trabajadores y/o profesionales que promueven su propia potenciación mediante la formación permanente y su consecuente valorización en el mercado.

xxxiii^[33] Inicialmente inspirados en la vertiente anglófona del debate de este enfoque y la formulación de las *core competencies*. Las competencias transversales comenzaron a tener relevancia en el mundo laboral en torno a la gestión de recursos, gestión de información y manejo de sistemas técnico-informáticos, transformándose en necesarias y demandadas en el contexto laboral, por lo que fueron recogidas y sistematizadas en el *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*. SCANS. U.S. Department of Labor. Washington DC. 1992.

xxxiv^[34] Un ejemplo de los planteamientos basados en este enfoque lo podemos encontrar en *Reach of your dreams. Québec Education Program. Secondary School, Cycle One*. Québec. 2004.

xxxv^[35] Perrenoud, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen. Pág. 17.

xxxvi^[36] Leonard Mertens. 1996. Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelo. CITERFOR/OIT.

xxxvii^[37] Leonard Mertens. 2000. *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. Madrid.

xxxviii^[38] Boyatzis, R.E. 1982. *The competent manager. A model for effective managers*. New York. John Wiley & Sons.

xxxix^[39] Perrenoud, Philippe. 1999. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago. Dolmen.

xl^[40] Perrenoud, op. cit. Pág. 11

xli^[41] Perrenoud, op. cit. Pág. 34.

xlii^[42] Perrenoud op. cit. Pág. 41.

xliii^[43] Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Guérin Éditeur Ltée. Montreal.

xliv^[44] Lasnier (2000) op. cit. Cap. 6. Págs. 158-184.

xlv^[45] Lasnier (2000) op. cit. Pág. 291.

xlvi^[46] Xavier Roegiers. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. DeBoeck Université. Bruxelles. Pág. 66.

xlvii^[47] Hay que considerar el concepto de integración como «une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de la faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné». Roegiers op. cit. Pág. 22.

xlviii^[48] Roegiers (2000). Op. cit. Pág. 63.

xlix^[49] Roegiers, Xavier. 1999. Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. *Forum-Pédagogies*. Mai 2000. pág. 24-31.

l^[50] Xavier Roegiers. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. DeBoeck Université. Bruxelles. Pág. 64.

li^[51] Le Boterf, Guy. 1995. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. París. Editions d'Organisation.

lii^[52] Le Boterf, G. 2000 *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión.

liii^[53] Le Boterf G. op. cit.

Iv^[54] *World Declaration on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. World Conference on Education, 1990.* http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml.

Iv^[55] Linda Darling-Hammond.(2001) *El derecho de aprender*. Barcelona. Ariel.

Iv^[56] Citados como referencia en el marco teórico de la DeSeCo. Canto-Sperber, M., and Dupuy, J.P. 2001. Competencies for the good life and the good society. En D.S. Rychen and L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (págs. 67-92). Göttingen, Germany. Hogrefe y Huber. OECD. 2001.

Ivii^[57] Dirección General de Educación y cultura. 2002. *Competencias clave*. Estudio 5. Comisión Europea. Red Europea de Información en Educación EURYDICE. Madrid. [mail.udlp.mx/-ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf](mailto:udlp.mx/-ciedd/RIIC/BIB/CompetenciasClave.pdf)

Iviii^[58] Comisión Europea. 2001. *Report on the concrete future objectives of education and training systems.* http://europa.eu.int/comm/education/objet_en.pdf

Ix^[59] OECD. 2000. *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy surveys. IALS.* Paris.

Ix^[60] *Programme for International Student Assessment PISA.* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. OECD. 2001.

Ixi^[61] B. Rey. 1996. *Les compétences transversales en question.* Collection pédagogie. Paris. ESF éditeur.

Ixii^[62] B. Rey. 2000. ¿Existen las competencias transversales? *Educar.* N° 26. Págs. 9-17.

Ixiii^[63] *Definition and Selection of Competencias: Theoretical and Conceptual Foundation.* OCDE.

Ixiv^[64] Weinert, F. E. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies.* Paris. OECD.

Ixv^[65] DeSeCo- OCDE. 2002. *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations.* DeSeCo Background Paper.

Ixvi^[66] Jonnaert, Philippe. 2000. La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'oeil épistémologique ? Montréal : Université du Québec à Montréal.

Ixvii^[67] Milos, et. al. 2003. op.cit.

Ixviii^[68] *Currículum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.* Ministerio de Educación. Mineduc. 1999. Pág. 5.

Ixix^[69] El marco curricular relativo a Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica se estableció en el decreto supremo 40 de 1996, y en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y las consideraciones incorporadas por el decreto 240 de junio de 1999, junto a las determinación del marco general conceptual y procedimental para la Educación Básica (NB3, NB4, NB5 y NB6).

Ixx^[70] *Currículum de Enseñanza básica. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.* Ministerio de Educación. Mineduc. 1999. Pág. 5.

Ixxi^[71] Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 5.

Ixxii^[72] Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 5.

I^[73] Mineduc. 1999. op. cit..Pág. 6.Ixxiii^[74] Mineduc. 1999. op. cit. Pág. 5.

Ixxiv^[75] Mineduc. 1999. op. cit. Pág. 85.

Ixxv^[76] *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media,* Revista de Educación, Mineduc, págs. 4 – 5, Santiago, 1990.

Ixxvi^[77] Jacqueline Gysling. 2003. Reforma curricular: itinerario de la transformación cultural. En *Políticas educacionales...* Cristián Cox edit. Pág. 228.

Ixxviii^[78] Gysling, 2003 op. cit. Pág.234.

Ixxviii^[79] *Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales para Tercero Medio*. Mineduc, pág. 12.

Ixxix^[80] Domínguez, Consuelo, Jesús ESTEPA; José María CUENCA (1999) "Museo, currículum y formación de profesorado en Ciencias Sociales". En *El museo, un espacio para el aprendizaje*, Domínguez, C.; Estepa, J. y Cuenca, J. M. Editores. Págs. 15- 34. Universidad de Huelva.

Ixxx^[81] Fernández, Magda, *Gabinetes didácticos, servicios pedagógicos, servicios educativos... ¿Para qué? Iber*, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 15, págs. 51 – 56, Barcelona, 1998.

Ixxxi^[82] Santacana Mestre, J. y N. Serrat Antoli, Editores (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona Ariel.

Ixxxii^[83] Bolívar, Antonio. 1999. Diseño, disseminación y desarrollo del currículum: perspectivas actuales. En Juan Escudero y otros. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis.

Ixxxiii^[84] *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Alfaguara, S.A. Argentina, 2004.

.
