

GACETA DE MUSEOS

TERCERA ÉPOCA | DICIEMBRE DE 2011 - MARZO DE 2012 | NÚMERO 51
45 PESOS

MUSEOS Y EDUCACIÓN



Porque el disfrute es de quien lo trabaja
Los recorridos dramatizados en los
museos de historia

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES

Presidenta

Consuelo Sáizar

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

Director General

Alfonso de María y Campos

Secretario Técnico

Miguel Ángel Echegaray

Secretario Administrativo

Eugenio Reza Sosa

Coordinador Nacional de Museos y Exposiciones

Arturo Cortés

Directora de Exposiciones

Miriam Kaiser

Coordinador Nacional de Difusión

Benito Taibo

Director de Publicaciones

Héctor Toledano

GACETA DE MUSEOS

Director fundador Felipe Lacouture Fornelli †

Comité editorial

Ana Graciela Bedolla

Alejandra Gómez Colorado

Denise Hellion

María del Consuelo Maquívar

Emilio Montemayor Anaya

Rodolfo Palma Rojo

Carlos Vázquez Olvera

Carla Zurián de la Fuente

Coordinación del número: Ana Graciela Bedolla

Editor León Plascencia Ñol

Jefe de redacción Jorge Curioca Ramírez

Asistente editorial Cristina Martínez Salazar

Fotógrafo Gliserio Castañeda

Diseño Quinta del Agua Ediciones

Impresión Comercializadora Gráfica

ISSN 1870-5650

Portada Gliserio Castañeda, *Sorprendido por la historia*, Dolores Hidalgo, Guanajuato, 2007.



Instituto Nacional
de Antropología
e Historia

CONACULTA

GACETA DE MUSEOS es una publicación cuatrimestral del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Las opiniones vertidas en los artículos son responsabilidad de los autores.

Prohibida su reproducción parcial o total con fines de lucro.

GACETA DE MUSEOS

Colaboraciones

CRITERIOS DE PUBLICACIÓN

Todas las propuestas serán sometidas a dictamen, de cuyo proceso se mantendrá informados a los autores.

Los trabajos enviados tendrán una extensión mínima de dos cuartillas y una máxima de tres (en el caso de las reseñas), y de cinco a doce cuartillas los artículos en general. El formato deberá ser Word, a doble espacio y tipografía Times New Roman a 12 puntos (aproximadamente 350 palabras por folio, o 1960 caracteres con espacios).

Las imágenes se enviarán en archivos jpeg o tiff, con dimensiones mínimas de media carta (21.5 x 14 cm) y resolución de 300 dpi.

CONTACTO

gacetademuseos@gmail.com

Sumario

- 2 Porque el disfrute es de quien lo trabaja
[Diego Martín](#)
- 10 Exposiciones con niños, una experiencia aleccionadora
[Ana G. Bedolla Giles](#)
- 20 El tren, la radio y los niños
[Rosa María Licea Garibay](#)
- 28 Intercambio de *saberes* en el museo. Nuevas formas de pensar y de hacer
[Violeta Celis](#)
- 34 II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías
[Edgar Eduardo Espejel Pérez](#)
- 38 Museos de arte, educación y tecnologías digitales
[Laura Regil Vargas](#)
- 40 Los recorridos dramatizados en los museos de historia
[Alfredo Hernández Murillo](#)
- 47 Arte y belleza en la Grecia Antigua
[Alejandra Barajas](#)
- 48 La iluminación LED y sus ventajas en la museografía
[David García Aguirre](#)
- 52 Premio Miguel Covarrubias de Museografía e Investigación de Museos
[Denise Hellion](#)
- 53 SEP 90 años: 1921-2011. Cimientos de la Nación
[Teresa Riveros Testolini](#)
- 54 Visitas escolares por Moctezuma II en el Museo Arocena
[Fabiola Favila](#)
- 58 El Centro de Estudios de Museos de la UACM
[Fernando Félix](#)
- 63 Estrategias y *marketing* de museos
[Cristina Martínez Salazar](#)
- 64 El palacio del General Cantón. Cien años de historia
[Blanca González Rodríguez](#)

Porque el disfrute es de quien lo trabaja

Diego Martín*



Visita guiada al Castillo de Chapultepec. Tomada de <http://oscurmexico.blogspot.com/2010/11/visita-guiada-al-castillo-de.html>

EL CONTEXTO MUSEOLÓGICO

EN AÑOS RECIENTES HEMOS VISTO CON AGRADO UNA REVALORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE los departamentos educativos realizan en el contexto de una museología moderna, o mejor dicho, a la luz de la Nueva Museología, que otorga al visitante un papel preponderante en tanto que la significación de los objetos y de los espacios de exhibición se establece en relación con su vivencia. La experiencia en el museo se ha convertido en un motivo central.

La Nueva Museología se consagra en 1971 durante la IX Asamblea del Consejo Internacional de Museos (ICOM), en la Mesa Redonda de Chile de 1972 y en las declaraciones de Quebec y Oaxtepec en 1984.¹ Esta postula que el museo debe constituirse como “un acto pedagógico para el desarrollo”, del que se desprenden tres nociones estructurales que la sustentan:

- El territorio sustituye al edificio. El museo no es más un repositorio que sólo conserva objetos, su función se extiende en un sentido histórico, geográfico y cultural en función de los actores del proceso.
- El patrimonio sustituye a la colección. Abre la reflexión colectiva sobre la elección de lo que es valioso y digno de exhibirse, y aporta criterios adicionales a los de los especialistas.
- La comunidad sustituye al público. Entran en juego vínculos entrañables entre los participantes, que se relacionan entre sí y con la exhibición desde lo emotivo.

Esta perspectiva actúa a favor de un modelo de museo que centra su atención en las personas y su mirada, que propone “ubicar al público dentro de su mundo para que tome conciencia de su problemática como hombre individuo y como hombre social”, porque el museo monolítico ha perdido sentido en tanto que la conservación de bienes culturales y la producción del conocimiento por sí mismos no responden a las necesidades de la ciudadanía, que es sobre la que debe actuar como agencia, en el sentido de una instancia que desarrolla una serie de acciones, un agente que responde a las necesidades de la sociedad.

Sin embargo, esto implica una transformación del museo público tradicional de historia o antropología, que además de cumplir con fines educativos, estéticos y científicos, debía hacerlo con los patrióticos desde su estatuto de museo-templo.² Esta relación puede leerse como un contrato en el que los especialistas deciden y ponen en escena lo que consideran que es mejor para el llamado “público”, que pasivamente recibe sus iniciativas.³

Por sus características, el museo-templo tiene la potestad de secuestrar el cuerpo del visitante y limitar sus movimientos y su capacidad para la libre exploración. La generosidad de algunos espacios y la grandilocuencia de las salas con sus discursos eruditos pueden hacernos sentir cuando menos ignorantes e intrusos al colocar los objetos de las colecciones a una distancia aún mayor que la existente entre la vitrina y el visitante.

No todas las vivencias implican un proceso significativo de aprendizaje, porque hay estímulos a los que simplemente no les damos importancia, lo que nos aleja de un diálogo o relación entre la persona y el estímulo. Así, cuando nos acercamos a las experiencias del público en el museo, nos enteramos que los encuentran fríos, ilegibles y demasiado complicados. El resultado es que el diálogo termina, y con él, nuestro deseo de repetir la experiencia o transmitirla a otros.⁴

* Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH.

¹ Ana Graciela Bedolla, “Experiencias institucionales de vinculación” en GACETA DE MUSEOS 47-48, tercera época, junio de 2009-enero de 2010. México, CONACULTA/INAH.

² Luis Gerardo Morales (Coord.) (1996), “Presentación” en “Nueva museología mexicana (primera parte)” en *Revista Cuicuilco*, vol. 3, núm. 7, nueva época, mayo/agosto 1996. México, INAH.

³ Alejandro Sabido Sánchez Juárez. “Museología nueva en museos viejos. El espacio museal como agente de cambio social y desarrollo” en GACETA DE MUSEOS 46, tercera época, febrero mayo de 2009, México, CONACULTA/INAH.

⁴ Ricardo Rubiales (2007), *Programa Nacional de Interpretación*. México, UNAM-DGAP.

En su *Manual de Museología*, Francisca Hernández dice que a las funciones tradicionales de conservar, exponer e investigar las colecciones, deben considerarse otras, dirigidas al público de los museos. Comunicación, difusión, el carácter educativo y el sentido lúdico, deben formar parte de la esencia y el sentido último del museo, ya que de otra manera se perdería la función primordial, que apunta al encuentro directo con el público.⁵

Una destacada colega menciona repetidamente en sus presentaciones y cursos que lo que debe gustar al visitante no es el museo en sí mismo, sino la experiencia en el museo, la experiencia de los públicos dentro del museo. La creación de espacios que faciliten el diálogo, la interpretación de los visitantes y la construcción de sentido se convierten en acciones pertinentes en la labor museística.

PERO, ¿POR QUÉ SOMOS ASÍ?

El origen de los servicios educativos en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) se remonta al año 1952, con el establecimiento del departamento de acción educativa en el antiguo Museo Nacional de Antropología, antes Casa de Moneda.

Sólo como dato histórico para contextualizar la importancia de este museo, es justo mencionar que Maximiliano de Habsburgo, que estaba muy interesado en las colecciones arqueológicas y naturales, trasladó en 1865 el primer Museo Nacional (1825) a este edificio.

Es ahí donde se gestó el primer departamento de acción educativa, creado con el propósito de complementar la educación escolar, y en la mejor tradición positivista, demostrar la verosimilitud del discurso histórico vigente del estado nacional. El proyecto educativo del 52 es el reflejo de los ideales de José Vasconcelos, que en su carácter de Secretario de Instrucción Pública hizo de los maestros rurales un ejército de paz, y de cada profesor, un “apóstol de la educación, según su propia metáfora de raíz católica, inspirada en el sacrificio de los misioneros del período colonial”.⁶

Con este mismo espíritu y empuje, los fundadores del departamento trabajaron a favor de la educación y el fortalecimiento de la identidad nacional. Desde hace más de 50 años, los fundadores de los departamentos de servicios educativos han trabajado con un gran espíritu y energía en favor de la educación y el fortalecimiento de la identidad nacional; sin embargo, este género de trabajo fue limitando la visión y competencia del área educativa, tanto al interior del gremio

⁵ Francisca Hernández Hernández (1998), *Manual de Museología*. España, Editorial Síntesis.

⁶ Diego Martín (2008), “Ways to the enjoyment of heritage. Education at INAH museums” en memorias del Simposio Internacional en Educación en Museos: *The role and prospect of exhibition related education program*. Seúl, Museo Nacional de Corea.



Visita guiada a personas con discapacidad auditiva.

como en el resto de la comunidad relacionada con el museo (investigadores, conservadores y cuerpo directivo), al ámbito del apoyo a la educación formal o escolarizada, lo cual ha sido una amarga y estigmatizada herencia que hasta nuestros días podemos constatar cada vez que se nos pide realizar proyectos “para los niños” o para vincular los programas educativos con los contenidos de los museos, como si esa fuera la función exclusiva de un departamento dedicado a la comunicación y la educación en un museo.

Si bien es indispensable considerar a estos públicos en su especificidad, no debemos descuidar la importancia de desarrollar estrategias de atención para los otros públicos (estudiantes de educación superior, familias, personas con capacidades diferentes, personas de la tercera edad, grupos indígenas y grupos marginales, entre otros), quienes también tienen necesidades de comunicación específicas y la oscura voluntad de encontrar en estos espacios algo del goce y disfrute que sospechan posibles, a pesar de un buen número de restricciones que limitan la experimentación y la libre exploración.

Los departamentos educativos han venido dando respuesta a las demandas del sector educativo con propuestas de trabajo vinculadas a la educación formal, pero también deberán considerar al museo como espacio para la educación no formal, entendida como la educación desarrollada en aquellos contextos en los que existe una intencionalidad educativa acompañada de una planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, pero fuera del ámbito escolar obligatorio, con la finalidad de subvertir la visión que los visitantes tienen del museo como espacio sacro o templo del conocimiento sólo accesible para los especialistas.

Buscar nuevas formas de acercamiento a los espacios museográficos se delinea como la labor del museo dialogal, noción en la que insistía el desaparecido museólogo mexicano Felipe Lacouture, que plantea un modelo de museo que se modifica con base en la recepción y experiencia del visitante, quien a su vez modifica su visión sobre el museo en un diá-

logo permanente de relectura y reaprendizaje sobre la experiencia de visita. Propone a través de la crítica y diálogo con la comunidad, los medios de apropiación para fomentar una cultura de visita más cercana a una exploración desenfadada que pueda borrar recuerdos menos gratos –como las visitas obligatorias para hacer la tarea en el museo, la copia de cédulas o el largo peregrinar por las salas con los compañeros de clase–, más cercana a una experiencia disfrutable, perdurable y enriquecedora para el individuo en su vida cotidiana, y un alivio ante la perspectiva de horizontes banalizados, hiper-simplificados y achatados por la cultura de masas en la que el ciudadano promedio vive inmerso.

Al trabajar con la mtra. María Engracia Vallejo como parte del equipo de Comunicación Educativa de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH, tuve la oportunidad de participar en la realización de proyectos a partir de un cambio de denominación de servicios educativos a comunicación educativa, con la finalidad de atender las necesidades de comunicación de públicos diversos a través de una variedad de estrategias que iban desde la generación de materiales de autoconducción (autogestión de la visita) hasta espacios educativos no convencionales en museos. Este fue el caso de nuestro primer proyecto realizado (hubo otras experiencias que no pasaron del papel) para la sala lúdica titulada “¿Qué hay detrás de las máscaras?”, que formó parte de la exposición permanente sobre máscaras del periodo clásico maya y la transmisión del poder entre las élites gobernantes.

Este trabajo nos dio la oportunidad de modificar, entre directivos y compañeros de otras especialidades de museos, la visión que había en torno a la educación en museos. Tomo como ejemplo de calidad la entrevista que le hice al coordinador nacional de Museos y Exposiciones del INAH, publicada en nuestro boletín del Programa Nacional de Comunicación Educativa, *La Vozinah*; declaraciones que no sólo nos bene-

ficiaron a nosotros como equipo de la Coordinación, sino al gremio –por lo menos dentro del INAH– para refrescar las propuestas de trabajo y la visión que sobre sí mismos tenían los asesores educativos en el contexto del museo.

Me dio mucho gusto observar cómo funcionaba esta área a todos los niveles. Un ejemplo de esto es la anécdota en la que un director de museo nacional se puso a escribir en el pizarrón su nombre cuando vio el alfabeto con glifos; vamos, que un gran académico como Felipe Solís cayera en esta invitación, en este juego, nos habla de una dinámica que no sólo involucra a los públicos infantiles/escolares, sino que, como era nuestro objetivo, llega a todos los niveles y a todas las edades... No son iniciativas que hayan surgido porque alguien se empeñó o porque alguien lo decidió, sino que en la Coordinación cada vez es más clara la visión de que la comunicación educativa es fundamental y que debemos incorporarla a la dinámica tradicional del museo.⁷

TRADICIÓN VS. INNOVACIÓN. ALGO HA CAMBIADO

Podríamos convocar en nuestro auxilio episodios memorables de la labor educativa dentro de nuestra institución, que van desde su fundación en 1952 –gracias a la anuencia del entonces director del INAH, Ignacio Marquina, para la conformación del Departamento de Acción Educativa, como lo narra Julio César Olivé–⁸ hasta la presentación oficial del *Manual de Lineamientos Generales para las Acciones Pedagógicas en los Museos del INAH* durante la 12ª Camarilla de Experiencias, que se realizó el 28, 29 y 30 de septiembre de 2011, pasando por el cambio de denominación del Programa de Servicios Educativos al de Programa Nacional de Comunicación Educativa (posteriormente Subdirección de la CNME), a cargo de la mtra. Ma. Engracia Vallejo en 2003, periplo que deja en nuestra imaginación el son de un intenso batallar a lo largo de 60 años para transmitir el valor patrimonial en épocas más tempranas, y poner en valor y contribuir a la construcción del conocimiento de nuestros visitantes en otras más recientes.

Por una parte, la fundación del departamento nos remite a una época de trabajo educativo fuertemente vinculado con el ámbito escolar, en tanto que éste fue el espacio natural en el que se desarrolló. Me refiero al primer encuentro en el Castillo de Chapultepec entre la mtra. Luz María Frutos, profesora de la Escuela Nacional de Maestros, quien impartía clases de Historia de México e Historia de la Educación, y Don Silvio Zavala, director del INAH de 1946 a 1952, quien



Estas vacaciones los museos del INAH ponen en marcha talleres y cursos de verano.
Fotografía DMC INAH / M. Tapia.

⁷ Diego Martín Medrano. “Entrevista con... Los servicios educativos en palabras de José Enrique Ortiz Lanz” en *La Vozinah*, año 3, número 8, enero-abril de 2006. p.16-18.

⁸ Bolfy Cottom (Comp.)(2004), *Julio César Olivé Negrete. Obras escogidas*. 2 volúmenes. México, INAH.



Puerta de tierra, Campeche. Tomada de <http://camp.gob.mx/c15/c7/puerta%20de%20tierra/default.aspx>

se interesó por ofrecer visitas guiadas en los museos con el apoyo de maestros comisionados de la SEP.⁹

Si bien la tendencia de los museos de mantener fuertes vínculos con el sistema educativo nacional ha sido muy marcada durante años, hemos visto el surgimiento de otras actividades que marcan una diferencia notable con respecto a la vinculación curricular y el papel del museo, tan sólo como un complemento para la educación formal. Este cambio ha sido el resultado de la presión del público no escolar y del cambio paradigmático que tan lúcidamente describió Lauro Zavala en su texto “El paradigma emergente en educación y museos”¹⁰, en el que presenta un diálogo entre el paradigma tradicional y el emergente en los estudios y las prácticas de la educación museográfica, y en el que también se destaca el uso y conceptualización de los espacios museísticos desde la experiencia del visitante, al poner en juego la subjetividad, la intersubjetividad y el diálogo. Zavala concluye que la misión de los procesos educativos dentro y fuera de los espacios museográficos se resume en la posibilidad de que el visitante aprenda a reconocer esta forma de ver cualquier espacio y convertir cualquier experiencia cotidiana en una oportunidad para poner en juego su capacidad de sorpresa y

sus estrategias de recreación. En el cuadro 1 transcribo algunos puntos de este diálogo entre ambos paradigmas.

QUE DE DÓNDE AMIGO VENGO

En este punto, creo pertinente hacer una somera revisión de la historia reciente en torno a lo ocurrido en el área normativa dedicada a la dirección y supervisión de los proyectos educativos en el INAH para comprender sus transformaciones y estar mejor preparados para describir su probable derrotero.

En 1983, a través del Programa para el Desarrollo de la Función Educativa de los Museos se funda el Departamento de Servicios Educativos, Museos Escolares y Comunitarios, a cargo de Miriam Arroyo, con el propósito de fortalecer un área central que normara la mayoría de las acciones educativas del INAH, tomando como base los resultados de proyectos experimentales como “La Casa del Museo”, los museos escolares y locales, e impulsara la creación de museos con carácter autogestivo que fomentaran la participación activa de la población.¹¹

Para 1996, el entonces coordinador nacional de Museos y Exposiciones, Miguel Ángel Fernández, invita a Ana Graciela Bedolla a hacerse cargo del Programa de Museos Comunitarios y Servicios Educativos; apoya la realización de la primera reunión de Servicios Educativos en Querétaro y, al año siguiente, la organización de la primera exposición de los Servicios Educativos del Distrito Federal.

Posteriormente, María Engracia Vallejo encabeza, en 1999, el Programa Nacional de Servicios Educativos como un área

⁹ María Engracia Vallejo, Patricia Torres y Diego Martín, “Caminos de experiencia. Del departamento de Acción Educativa a la Subdirección de Comunicación Educativa” en GACETA DE MUSEOS 47-48, tercera época, junio de 2009-enero de 2010. México, CONACULTA/INAH.

¹⁰ Lauro Zavala (2006), “El paradigma emergente en educación y museos” en revista *Opción*, año/vol. 22, núm. 50. Maracaibo, Venezuela, Universidad del Zulia.

¹¹ Ana Graciela Bedolla, *op. cit.*

Cuadro 1

	Paradigma tradicional	Paradigma emergente
1	El museo es un apoyo que complementa la educación formal.	El museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal.
2	El objetivo de la visita es obtener conocimiento.	El objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta.
3	Lo esencial de una exposición es su contenido.	Lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visitante y la experiencia de visita.
4	Las exposiciones aspiran a la objetividad.	El museo debe dar cabida a la subjetividad y a la intersubjetividad.
5	La experiencia educativa se produce al ofrecer al visitante una representación del mundo clara y convincente.	La experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita.
6	La experiencia educativa durante la visita se reduce a la visión y al pensamiento.	La experiencia educativa durante la visita involucra las emociones y las sensaciones corporales.
7	La experiencia educativa se apoya en la autoridad de los expertos.	La experiencia educativa se apoya en la participación activa del visitante.
8	La experiencia museográfica consiste en recorrer la exposición dentro del museo.	La experiencia museográfica consiste en dirigir una mirada museográfica a cualquier espacio natural o social.

independiente de Museos Comunitarios, debido a las características de cada una, y dedica dos años a la elaboración de las guías para maestros del Museo Regional de Cuauhnáhuac en Morelos, del Museo Nacional de Antropología y del Museo Nacional de las Culturas, con base en un modelo que hasta la fecha puede reconocerse en publicaciones de este tipo.

Del 2002 al 2006, María Engracia Vallejo cambia el nombre y la línea de trabajo del Programa Nacional de Servicios Educativos al transformarlo en el Programa Nacional de Comunicación Educativa (PNCE), que tiene el propósito de “fomentar la atención diferenciada a los visitantes de los museos, a partir del conocimiento de sus características, expectativas, experiencias y opiniones, así como mediante la diversificación de actividades y servicios culturales y educativos”¹².

El Programa estableció una serie de acciones pedagógicas novedosas dirigidas a los educadores del museo para que diversificaran sus métodos de atención y propiciar la construcción del conocimiento de sus diferentes públicos. Era necesario modificar la experiencia de visita y pasar de una dedicada solamente a la obtención de información, a otra enriquecedora y participativa que facilitara un aprendizaje significativo.

Estas acciones provienen de distintas fuentes, que van desde los proyectos y sesiones de trabajo realizadas durante el Encuentro Nacional de Servicios Educativos y del evento conmemorativo de los 50 años de la fundación de los Servicios Educativos en el INAH, hasta la compilación de materiales didácticos y productos de talleres realizados en la red de museos del INAH.¹³

¹² *Lineamientos Generales de Trabajo para Museos 2001/2006*. Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones. México, CONACULTA-INAH.

¹³ Esta iniciativa fue parte del proyecto para presentar una exhibición de los trabajos más destacados de las áreas educativas de los museos del INAH durante algún momento del 2002 como parte de los festejos del 50 aniversario de la fundación de los servicios educativos.

Para este momento, el PNCE ya había establecido siete líneas de acción que delimitaron los proyectos concernientes a la función museopedagógica pertinente y relevante con respecto a su ámbito de competencia, que no era exclusivamente el escolar, sino la atención de diferentes públicos, entre ellos adultos, familias, personas con capacidades diferentes, adultos mayores, grupos de amigos. Dichas líneas son las siguientes:

- Materiales de divulgación, información e intercambio.
- Publicaciones educativas.
- Eventos académicos.
- Proyectos didácticos para apoyar exposiciones temporales y reestructuraciones.
- Proyectos educativos con otras instituciones.
- Programa de capacitación.
- Asesorías.

ODA A BOROLA

A partir de 2006, quedé a cargo del aún entonces Programa Nacional de Comunicación Educativa, trabajando con el equipo que había formado la mtra. Vallejo: Patricia Torres, Martha Robles, Citlalli Hernández, Patricia Herrera y Federico Padilla. Todos estos profesionales aportaron sus talentos para la realización de diversos proyectos, que fueron desde capacitaciones con complicados programas académicos para las “Camarillas de Experiencias”¹⁴ o talleres para visitas parti-

¹⁴ Las Camarillas son las reuniones de Servicios Educativos que inició María Engracia en 2003 con la visita al MUNAL, en la que se presentó a los participantes el proyecto “MUNAL 2000”. A la fecha se han realizado 12 Camarillas de Experiencias en torno a distintos temas relacionados con las mejores prácticas en torno a la Comunicación Educativa en los museos. A partir del 2006, las presentaciones y textos de las Camarillas se compilaron en formato electrónico y distribuyeron a las áreas educativas de los museos del INAH.



Visita guiada al Castillo de Chapultepec. Tomada de <http://oscurmexico.blogspot.com/2010/11/visita-guiada-al-castillo-de.html>

cipativas, hasta publicaciones para exposiciones temporales, la edición de *La Vozinah*¹⁵ o el diseño de espacios educativos no convencionales.

En concordancia con los objetivos del PNCE, en la subdirección hemos dirigido nuestros esfuerzos para promover entre los trabajadores de las áreas educativas el interés para diversificar las modalidades de atención y de los públicos a los que nos dirigimos; fortalecer el aspecto del museo como espacio para la educación no formal y terreno fértil para la experimentación de vivencias significativas; a insistir en la necesidad de transformar la visita guiada convencional en una experiencia participativa, y confiar en la autogestión como alternativa de corresponsabilidad entre la institución y la ciudadanía; sin embargo, no siempre ha sido fácil el desarrollo de nuestra actividad.

Congrego ahora a Doña Borola Tacuche de Burrón en voz del ilustre poeta y diplomático Hugo Gutiérrez Vega¹⁶, quien nos motiva con su ejemplo a continuar la ardua labor que

¹⁵ *La Vozinah* es el boletín de Comunicación Educativa del INAH. Existe en formato impreso y electrónico. Actualmente se encuentra hospedado en la sección de documentos en línea del ILAM (Instituto Latinoamericano de Museos), gracias al generoso apoyo de su directora, la sra. Georgina DeCarli. <http://www.ilam.org/comunicacion-educativa.html>

¹⁶ Hugo Gutiérrez Vega. "Oda a Borola Tacuche de Burrón (escrita en versículos chipocluados y dedicada a la Barda Chachis Pachis Palomeque)".

desarrollamos desde nuestras trincheras a pesar de malestares y dificultades:

...maestra en al arte de ir tirando, santa señora del descuarjaringue,
vas buscando la fortuna o, por lo menos, un magro desayuno.

Es de muchos conocida la situación propia de las áreas educativas en los museos: los retrasos en la entrega de información para la preparación de proyectos educativos, el recorte de presupuestos o las restricciones dentro de las salas de exhibición para realizar dinámicas con grupos son sólo algunos de los problemas que es necesario sortear.

Por otra parte, la presencia de los departamentos educativos de la red de museos se ha hecho sentir cada año con sus programaciones para el Día Internacional de los Museos (DIM) y para las vacaciones de verano. La entrega oportuna del programa de actividades de cada año con los formatos entregados a los museos por la Subdirección de Comunicación Educativa, nos ha permitido contar con la información que nos proporciona una perspectiva más clara sobre la oferta educativa en el INAH.

Las líneas de acción antes mencionadas han servido hasta la fecha para la planeación del programa anual de trabajo de la Subdirección de Comunicación Educativa, y eventual-



MOANA. Tomada de http://papasdf.blogspot.com/2010_06_01_archive.html

mente para la redacción del *Manual de Lineamientos Generales para las Acciones Pedagógicas en los Museos del INAH*,¹⁷ publicado en 2010 por la SCE con el propósito de recopilar distintas herramientas didácticas y de unificar criterios en torno a la planeación y realización de los proyectos educativos.

Cada vez es más común encontrarnos con la planeación de visitas participativas y de actividades y talleres para diferentes públicos; durante Las Camarillas escuchamos cada vez a más personas interesadas en presentar sus trabajos a los compañeros o publicarlos en el boletín *La Vozinah*.

En vista de lo anterior, creo que debemos encaminar nuestros esfuerzos al inicio de la *desescolarización*, y no quiero decir con esto que debemos descuidar a los profesores y sus aulas llenas de niños ansiosos por descubrir algo digno de su atención en los recintos patrimoniales; en cambio creo que nuestro “socio para educar”, el sistema educativo, ahora debe colaborar con nosotros en una forma activa, de tal manera que concilie los objetivos curriculares y el desarrollo de competencias para la formación de ciudadanos preparados para solucionar problemas conscientes del papel que juegan en la construcción de una nación más justa y fraternal.

Los esfuerzos de las áreas educativas tienen ahora una visibilidad especial por la publicación de sus actividades en

la página electrónica del INAH y en la Agenda Cultural, pero es necesario que se hagan conscientes del papel que les toca desempeñar frente a un mundo que se mueve a alta velocidad a través de las computadoras y los dispositivos móviles, ansioso por las comunicaciones instantáneas; de que pueden contribuir, a pesar de la seducción que presenta la virtualidad, a rescatar la riqueza de las vivencias reales e interpersonales.

Mientras continuemos trabajando para alcanzar a nuestros públicos en sus expectativas y necesidades, debemos afinar nuestro oído para escuchar el rumor de los fundadores de las áreas educativas, que resuena por los pasillos de los museos como resuena la presencia de Borola por las calles de la Ciudad de México:

Con humor candoroso y vengativo, ya casi derrotada la ilusión nos aferramos a esta furris vidorria tan poderosa, sí, que sigue y sigue a pesar de morirnos. Sigue en esta ciudad, fuerte señora, pues pase lo que pase la vecindad enorme, México-Tenochtitlan, seguirá en pie y este su sueño ilustre seguirá bailoteando el Cuchichí. ❖

¹⁷ <http://www.normateca.inah.gob.mx/?p=261>

Exposiciones con niños, una experiencia aleccionadora

Ana G. Bedolla Giles*

¿Cómo podré usar esto en la vida real?
Esta pregunta es simplemente el primer
desafío del niño hacia una pedagogía y un
currículo de colonización, y el primer acto
de rebelión hacia una forma de educar
que separa el trabajo del sentido.



DAVID KENNEDY

AL FINAL DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA, LA PROFRA. MARÍA Eugenia Viornery¹ me invitó a conocer un museo escolar en el estado de Hidalgo que me impresionó profundamente. Niñas y niños guiaban la visita, supongo que en función del dominio que tenían de cada tema desarrollado en la pequeña aula que constituía el área de exposición.

Años después, participando –aunque de manera indirecta todavía– en los proyectos de museos comunitarios, empecé a imaginar la posibilidad de combinar los principios de ambas propuestas y dar curso a los intereses y potenciales de los niños,² propiciando que éstos participaran en la elaboración de exposiciones temporales, pero al margen de las escuelas y acudiendo alternativamente al apoyo de las comunidades.

En primer término, apelando a las nociones que subyacen al planteamiento de los museos comunitarios en su versión original,³ y se sintetizan en la idea de transformar al museo

en una institución al servicio de la sociedad, en un acto pedagógico para el desarrollo.⁴ En efecto, la Nueva Museología propone replantear la concepción de los medios en función de unos fines mucho más adecuados a la realidad latinoamericana, con todas sus carencias, pero también con su impresionante riqueza cultural.

La experiencia acumulada en materia de museos comunitarios en nuestro país nos ha enseñado que el proceso de creación de un museo puede propiciar el establecimiento de una relación consciente entre la forma de organización de una comunidad y su patrimonio, y que, en todo caso, es tan importante el proceso como el producto.

Esta forma de trabajar puede dar lugar a una experiencia compartida de elaboración consciente, en la que se ordenan hechos, se resignifica la memoria y se asigna un valor patrimonial a los objetos en función de su representatividad. Los participantes pueden reconocer el protagonismo de sus antecesores en el modelaje de la historia local o regional, adquiriendo una idea de proceso, continuidad y transformación.⁵

* Ana G. Bedolla es investigadora del ex convento de Culhuacán, INAH. Las fotografías son de la autora.

¹ Profesora comisionada al Programa de Museos Escolares y Locales del INAH.

² Usamos la palabra niños en sentido genérico, sin ninguna intención de discriminar a las niñas.

³ Lacouture (1989).

⁴ Lacouture (1996).

⁵ Bedolla (1995).



Vista general de la exposición "Somos depredadores, grandes dientes tenemos: ¡somos los tiburones!"

A lo largo de estos años también aprendimos a reconocer ciertas condiciones para que un proyecto avance: no sólo debe obedecer a una iniciativa de una comunidad, sino también responder a sus demandas y necesidades de conocimiento. La participación activa de la gente en las decisiones fundamentales del proyecto permite además el ejercicio de dominio y administración de sus bienes culturales, y un crecimiento de la capacidad de gestión, que eventualmente puede rendir beneficios en otras esferas de la vida comunitaria.

Si bien es muy relevante un proceso que involucra a una gran parte de los miembros de una comunidad en un proyecto cultural como el que hemos descrito apretadamente, también es cierto que niñas y niños no habían tenido mayor posibilidad de participación más que como visitantes, excepto por la ilustrativa experiencia de Iker Larrauri, creador del Programa de Museos Escolares y Locales del INAH, que en su mejor momento llegó a contar con unos 600 museos en varios estados de la República. Iker logró establecer una importante relación con los escolares, porque estableció una forma de trabajo con ellos que permitió su participación en todas las etapas de creación de un museo.

Una característica común entre las dos propuestas reside en la preocupación por el patrimonio cultural, pero con un matiz. En los programas de museos comunitarios se pretendió construir una cierta capacidad de gestión en la materia por parte de las comunidades, mientras que en los museos escolares el propósito era fundamentalmente formativo. Iker Larrauri cuenta cómo el director del INAH le pide un programa para tal efecto:⁶

... se había promulgado la ley de patrimonio, la nueva, y la Procuraduría procedió a aplicarla de manera indiscriminada, dando lugar a una campaña contra todos los coleccionistas por igual: a cualquiera que tuviera una colección arqueológica se le trataba como a un delincuente.

La idea era empezar la educación desde los niños, qué hacer, qué tipo de campaña emprender para que la gente entendiera el valor de las cosas [...] Y entonces Guillermo [Bonfil] pensó que lo mejor era empezar con los chiquitos [...] a través de hacer museos.

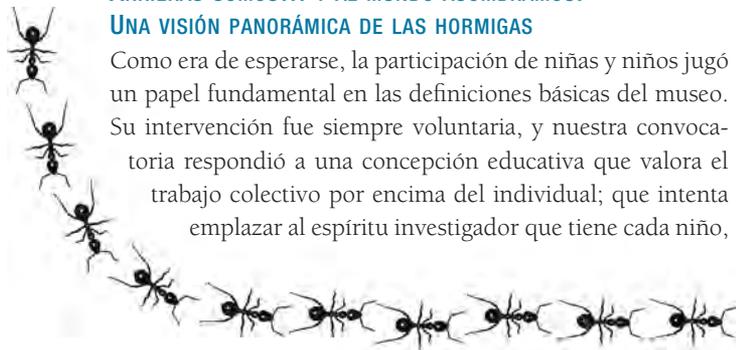
⁶ Vázquez (2005), pp. 91-92.

Pero la propuesta de Museos Escolares aportó un elemento especialmente valioso en el terreno de la educación. Con su manera de trabajar, se anticipó a las corrientes pedagógicas contemporáneas que postulan la importancia de que los niños lleven a cabo procesos de investigación sobre temas de su interés.⁷

Así, abrevando en estas fuentes y con la convicción del valor de un espacio autónomo de encuentro, de deliberación y de acciones orientadas hacia un compromiso de desarrollo común, se fue conformando el proyecto de un museo que incorporara a niñas y niños en Santa Ana del Valle, Oaxaca, donde pude poner en marcha una variante de museo comunitario con participación activa de los niños.⁸ De esa experiencia rescatamos para este escrito dos exposiciones, realizadas en 2002 y 2003. Mucho más adelante, en un entorno propiamente urbano, intentamos otra exposición que también se describe en este trabajo.

ARRIERAS SOMOS... Y AL MUNDO ASOMBAMOS. UNA VISIÓN PANORÁMICA DE LAS HORMIGAS

Como era de esperarse, la participación de niñas y niños jugó un papel fundamental en las definiciones básicas del museo. Su intervención fue siempre voluntaria, y nuestra convocatoria respondió a una concepción educativa que valora el trabajo colectivo por encima del individual; que intenta emplazar al espíritu investigador que tiene cada niño,



⁷ Entre muchos otros, por ejemplo David Ausubel habla del "aprendizaje significativo" y Jerome Bruner del "aprendizaje por descubrimiento". Más información en: Murillo (2009).

⁸ Barrera, M. (2004).

mostrando diversos caminos para llegar al conocimiento, y que propone desarrollar y compartir una reflexión, más que poner énfasis en la memorización de datos.

La primera exposición fue resultado de la discusión entre un grupo de niñas y niños de sexto año de primaria. Primero fuimos al Museo Comunitario y vimos cómo se pueden contar historias con mamparas, vitrinas, cédulas, y sobre todo a través de los objetos, con la intención de que empezaran a pensar sobre el tema de su preferencia. Se les ocurrieron propuestas muy variadas; por ejemplo: los animales de Santa Ana, la boda, las fiestas, las estrellas, o bien algo de arte. Al final, la mayoría optó por las hormigas arrieras, y aunque la asistencia fue variable, unos 30 escolares contribuyeron a elaborar la exposición.

El tema de estas hormigas en particular no era un tema menor. De hecho era uno de los grandes problemas que enfrentaban los huertos familiares y algunas siembras de maíz, porque las hormigas arrieras eran sus depredadoras. La mayoría de la gente que las padecía compraba un poderoso insecticida que si bien resolvía el problema inmediato, también constituía un peligro por su alto grado de toxicidad. Esta circunstancia, en principio, trazaba una dirección para nuestro trabajo hacia la perspectiva ecológica

Sin embargo, todavía no era momento de tomar la decisión del enfoque hasta conocer un poco más el tema. Empezamos a respetar a estas hormigas en la medida en que fuimos conociendo sus extraordinarias habilidades para mantener el hormiguero en condiciones asépticas, al delimitar cuidadosamente las áreas de reserva de alimentos, crianza, las rutas de ingreso, salida y eventualmente de escape, así como sus orígenes y su división del trabajo, entre otras características. Una de las reflexiones más importantes que realizamos fue comparar las ventajas de la organización so-



Maqueta de la anatomía de una hormiga.



El espíritu investigador forma parte de nosotros.

cial de las hormigas con la organización social en Santa Ana del Valle.

De ahí que el mensaje principal de esta exposición se derivó de algo que aprendimos: la organización social se considera una etapa en la evolución de los seres vivos, ya que permite la conservación de ciertas especies en mejores condiciones que aquellas que carecen de esta estrategia de supervivencia. Lo interesante de esta perspectiva es que avispas, abejas y hormigas desarrollaron esta especificidad por lo menos cien millones de años antes de que apareciera el género *homo*.⁹

De acuerdo con la intención de vincular el trabajo de los talleres con el de las exposiciones, instauramos nuestro taller de naturaleza, en el que durante seis meses, trabajando dos veces por semana, leímos, vimos documentales que nos mostraron una gran variedad de formas de vida entre las hormigas, observamos hormigueros, hicimos experimentos y escribimos.

La índole del tema nos permitió hacer un experimento cuando ya sabíamos algunas cosas sobre las hormigas y, sobre todo, teníamos idea de algunas cosas que todavía no se investigaban sobre ellas; por ejemplo: sus antenas. En lecturas¹⁰ y videos aprendimos que las antenas se dividen en segmentos; uno les permite reconocer a los miembros de su especie; otro les permite olfatear comida; un tercero sirve para la orientación espacial; sin embargo, hay segmentos cuya función se ignoraba hasta ese momento, aunque se presumía que permitían de algún modo la comunicación. Como los niños hacían comentarios que me permitían ver su creciente interés en nuestras hormigas, planeamos un experimento muy sencillo, basado en una pregunta: ¿Las hormigas arrieras pueden comunicar una noción de cantidad?

⁹ Jaisson (1993).

¹⁰ Holidohler y Wilson (1996); Huxley (1971); Maeterlink (1996); entre otros.

Consecuentemente, los niños se organizaron por parejas para hacer una observación que consistía en lo siguiente: dejar un poco de comida cerca de la ruta de circulación de las hormigas y cerca de la entrada al hormiguero; por ejemplo: la cáscara de media naranja, con un poco de pulpa.¹¹ A continuación observaron cómo las exploradoras se desprendían de su ruta, localizaban la comida, recorrían el espacio que abarcaba la media naranja y la propia fruta hasta donde era posible. Inmediatamente regresaban en línea recta al hormiguero, y, después de algunos minutos, salía una expedición de arrieras dispuestas a exprimir ese alimento. Los niños tenían que contar el número de hormigas que cumplían esta función.

Al otro día repetían la observación, con la única variable de la cantidad; es decir, en el mismo hormiguero y en el mismo lugar ponían dos medias naranjas. Entonces debían observar si el número de hormigas que integraba la expedición aumentaba. Esto ocurrió en todos los casos. Si bien el número de hormigas no era el doble, sí era significativamente mayor que el primer día; por ejemplo: 20 el primer día y 33 el segundo día. Decidimos representar el experimento en la exposición por medio de una maqueta.

Posteriormente, bajo la dirección de Francisco Aquino, estudiante de artes plásticas del propio pueblo de Santa Ana, se implementó un taller donde se elaboraron maquetas, esquemas y pintura libre. En este espacio pudimos apreciar una característica de los zapotecos: en contraste con cierta dificultad para la expresión oral y escrita, porque el español es su segunda lengua, se manejaron con una gran libertad y mayor

¹¹ La naranja era especialmente apetecible porque sabíamos que las hormigas arrieras se alimentan fundamentalmente del hongo que cultivan y es necesario llevar líquidos para crear la suficiente humedad.



Ciclo reproductor de la hormiga.



La lectura y la investigación eran parte fundamental del taller de naturaleza.

Cuadro 1

Historia de una reina	La república de las hormigas	Los oficios	Resolviendo enigmas	Herramientas de un mirmecólogo
El vuelo nupcial	Evolución de las sociedades más antiguas	De la cacería a la agricultura	Comunicación y orientación	En el campo
La fundación de un nido	Las abuelas	Especialidades	Curiosidades de su anatomía	En el laboratorio
El ciclo vital	La división del trabajo		El cerebro social	Una buena pregunta

creatividad en sus expresiones plásticas. Pintaron hormigas tan atractivas visualmente, que decidimos que formaran parte de la exposición. A todo esto le pusimos una museografía profesional con ayuda del Comité y, por supuesto, bajo la dirección del museógrafo Fernando Félix.

Además, tuvimos la fortuna de contar con la asesoría del mtr. Germán Octavio López Riquelme, mirmecólogo,¹² que nos consiguió una colonia para contar con un hormiguero artificial, pieza fundamental de la exposición y, a decir de Germán, único de esa especie en México en exhibición. Resultaba de lo más atractivo para nuestros visitantes apreciar a las hormigas cortando y transportando pedacitos de hojas de rosal que traían los miembros del Comité del Museo cada día, o bien los trabajos de limpieza.

La división temática quedó como se muestra en el cuadro 1. El hecho de presentar el tema de las hormigas sentó un precedente muy importante. No sólo por introducir una ciencia “dura” dentro de la temática de los museos comunitarios, que solían representar temas de etnografía, historia y arqueología. También por darnos la libertad “vocacional”,

¹² Mirmecología: especialidad de la zoología dedicada a la investigación sobre las hormigas.

por así decirlo, para dar cabida a la curiosidad y a las necesidades de conocimiento de los niños, y eventualmente presentar cualquier tema que fuera de su interés: histórico, antropológico y artístico, por mencionar algunos.

Adicionalmente vale la pena señalar que los niños no participaron en el montaje, ni siquiera estuvieron presentes. Queríamos que se dieran cuenta de que le dimos toda la dignidad posible a los trabajos que prepararon y que se llevaran una grata sorpresa al ver la exposición en su conjunto, particularmente la colonia que nos consiguió nuestro mirmecólogo.

Nuestra exposición *Arrieras somos... y al mundo asombra-mos. Una visión panorámica de las hormigas* fue solemnemente inaugurada por las autoridades del H. Ayuntamiento y del Comité, en el marco de la fiesta patronal, el 26 de julio de 2002. La cédula introductoria, que redactamos entre todos, decía lo siguiente:

Esta es nuestra exposición inaugural. Se trata de las hormigas. Escogimos este tema porque es el que más nos interesó. Trabajamos varios meses, estudiamos, hicimos un experimento, dibujamos, modelamos y escribimos; y este es el resultado de nuestro trabajo.



Bajo la dirección de Francisco Aquino, estudiante de artes plásticas, se elaboraron maquetas, esquemas y pintura libre.

También pensamos mucho sobre la manera en que maltratábamos a las hormigas, porque no sabíamos el bien que hacen a todos los seres. Aprendimos a respetarlas y a darnos cuenta de que no somos los únicos que vivimos en sociedad.

¿Quieres conocer a las hormigas?

¿Quieres saber cómo viven, qué comen, qué hacen?

Te invitamos a conocer la exposición.

HAZME SI PUEDES... IMÁGENES DE LA INDUMENTARIA ZAPOTECA¹³

Al año siguiente y con la intención de propiciar la participación de más niñas y niños en una investigación, pero también para ofrecer otros temas y lograr que la comunidad tuviera nuevos motivos para asistir al museo, volvimos a convocar la participación de niñas y niños de sexto grado de primaria. Esta vez el tema elegido fue la indumentaria zapoteca. Prácticamente no hubo discusión, más que por el alcance: había quienes querían que tratáramos todos los trajes regionales del estado, pero pronto nos dimos cuenta de que ese tema era inabarcable, ya que el espacio disponible para exhibición era más pequeño, debido a que la exposición de hormigas permanecía a petición de las autoridades. Por lo tanto, nos limitamos a los grupos zapotecos.

El estudio del tema implicó el conocimiento de las regiones del estado, de los grupos étnicos que lo pueblan, de los idiomas que hablan, y de las características e implicaciones de sus atuendos. Niñas y niños cortaron un muñeco y una muñeca de Foamy¹⁴ y elaboraron trajes de papel *bond*

¹³ De esta exposición dimos cuenta en la propia GACETA. [Bedolla, (2005)]. Aquí se presenta un resumen y consideraciones distintas.

¹⁴ Polímero tipo termoplástico, resistente a cambios climáticos extremos y a los químicos, con las siguientes características: baja absorción de agua;

y los colorearon con los principales atributos distintivos de los principales representantes de la etnia. Aprendimos que se encuentran en 4 de las 8 regiones de Oaxaca. Esto llamó la atención de niñas y niños de otras edades, que pidieron participar en el taller, de tal manera que tuvimos menores desde tercero de kinder hasta sexto de primaria. Fue interesante advertir que los niños no tienen problema por jugar con muñecos, a diferencia de lo que ocurre en otros contextos culturales.

Otro aspecto sobresaliente, y en abono de lo que han planteado algunos antropólogos,¹⁵ es que los niños no parecían identificarse con los integrantes de grupos zapotecos de la Sierra, ni del Istmo; ni siquiera con zapotecos de pueblos cercanos como Teotitlán del Valle o Tlacolula. Su identidad efectivamente se reveló con un alcance local únicamente.

En ese sentido pudimos reflexionar juntos sobre la importancia del atuendo como elemento identificador y al mismo tiempo distintivo, debido a la gran cantidad de variantes y matices regionales y locales. De ahí que nuestro mensaje principal se estructuró con el propósito de mostrar, a través de la indumentaria, una manera de conocer la historia, los vínculos (étnicos, geográficos, lingüísticos) y los cambios; pero además, la indumentaria ilustra la concepción de belleza, prueba la maestría en las técnicas de elaboración y es portadora de significados.

El aspecto histórico resultó interesante, ya que en el Museo Regional del INAH en Oaxaca encontramos figurillas con peinados muy parecidos. Ahí encontramos que hace unos tres mil años ya existían las diferencias que dieron origen al

es amigable con el medio ambiente porque se puede reciclar o incinerar; no es tóxico; es lavable, y es fácil de pegar, cortar y pintar.

¹⁵ Barabas, A. y M. Bartolomé (1999).



El día de la inauguración de la exposición sobre indumentaria zapoteca.



Inés haciendo un mapa.

Cuadro 2

Introducción	Antecedentes	Tintes naturales	Elementos de la indumentaria	Regiones con presencia zapoteca	Accesorios
<p>a) Revela el alto nivel de desarrollo del arte textil en Oaxaca.</p> <p>b) Subraya la fuerza de la lengua como símbolo de unidad y diversidad</p>	<p>a) Primeras evidencias de ocupación, así como los primeros grupos de habla zapoteca y sus rutas de migración.</p> <p>b) Textiles y tintes desde épocas muy antiguas.</p>	<p>a) Breve descripción de cochinilla, púrpura y añil.</p> <p>b) Su importancia en la época prehispánica y en la colonial.</p>	<p>a) Enredo, quechquemetl y huipil en sus diferentes formas.</p> <p>b) Lo común y lo específico.</p>	<p>a) Valles Centrales</p> <p>b) Sierra Norte</p> <p>c) Sierra Sur</p> <p>d) Istmo</p>	<p>a) Las influencias indígena y española, incorporación de la seda y sustitución de materiales.</p> <p>b) Calzado, rebozo, tiacoyales¹, joyas y ceñidores.</p>

¹ Cordones de lana que aseguran las trenzas

desarrollo de dos idiomas: el zapoteco y el mixteco. Consultando textos¹⁶ supimos que se cuenta con la evidencia de uno de los textiles más tempranos, procedente de los Valles Centrales, fechado hacia el año 900 de nuestra era. De esta manera fue posible establecer una conexión entre el presente y el pasado. Con el barro y con los códices documentamos en el museo el uso de los tintes naturales, así como los proceso de hilado y tejido.

La división temática se muestra en el cuadro 2. Trabajamos en el taller durante tres meses, durante los cuales cada asistente integró un expediente con mapas de distribución étnica, lingüística y geográfica de Oaxaca, así como los trajes zapotecos de la Sierra Norte, Sierra Sur, Istmo y Valles Centrales. Pronto nos dimos cuenta de que los niños no querían dejar sus trabajos para exponerlos. Entonces cerramos formalmente el taller y solicitamos voluntarios para elaborar muñecos y trajes especiales para la exposición.

¹⁶ Ávila, Alejandro de (2000), y Weitlaner, I. (2000).

Hazme si puedes es el nombre de un bordado característico de las blusas femeninas que se elaboran en San Antonino, comunidad zapoteca perteneciente al Valle de Zimatlán, y representa todo un reto para las mejores bordadoras. Tomamos esta idea para titular nuestra exposición, que se inauguró el 25 de julio de 2003, con la presencia de las autoridades del pueblo.

Al preparar la fiesta de inauguración contamos con la importante colaboración de padres y madres de familia, al tejer para cada niña un enredo de lana. La mayoría de los enredos fueron teñidos con la grana-cochinilla, en virtud de que el grupo no sólo aprendió a bailar el jarabe del Valle, típico de la región, sino a representar la mayordomía.

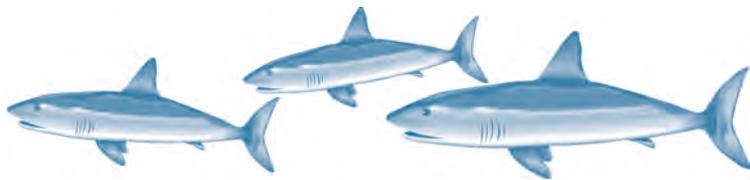
Aunque nuestra exposición sólo ocupó un espacio de unos 50 metros cuadrados, decidimos someterla al juicio de los expertos a través de la Convocatoria a los Premios INAH, que nos distinguieron con una mención honorífica en la edición correspondiente.



Indumentaria de Coyotepec, Galán de Betaza y primeros ensayos del trabajo.



Traje de fiesta de Santa Ana.



**SOMOS DEPREDADORES, GRANDES DIENTES
TENEMOS: ¡SOMOS LOS TIBURONES!**

Esta exposición fue desarrollada en un contexto distinto; es decir, como un proyecto del Centro Comunitario Culhuacán, ubicado en el ex convento de San Juan Evangelista, a cargo del INAH.

Desde su apertura, el Centro Comunitario Culhuacán, dirigido por Cristina Payán (1983),¹⁷ originalmente se propuso corresponsabilizar a la comunidad en la conservación y difusión del ex convento, convirtiéndolo en un polo de desarrollo cultural y cívico que ofrecía exposiciones comunitarias, talleres y una importante gama de actividades y servicios dedicados a distintos segmentos de la comunidad, a partir de programas que se planeaban con la participación de los vecinos a través de sus organizaciones civiles y religiosas y, más adelante, con la colaboración de su propia Sociedad de Amigos, estableciendo una relación horizontal con dichas instancias¹⁸.

Las administraciones que siguieron pusieron el acento en distintos aspectos del trabajo institucional, pero se ha conservado el propósito de brindar servicios culturales a la comunidad aledaña, la cual conserva todavía una gran cohesión, gracias a la dinámica de sus mayordomías.

Como sucede en gran parte de Iztapalapa, el desarrollo urbano ha sido desmedido y sin gran planificación. Una de las consecuencias de este tipo de desarrollo ha sido la pau-

¹⁷ Cristina Payán fue fundadora de escuelas activas, corredora de arte, diseñadora de joyería, promotora cultural y, ante todo, educadora. Creó la sección de servicios educativos del MUNAL, el modelo de los Centros Comunitarios y antes de morir fue directora del Museo Nacional de Culturas Populares.

¹⁸ Bedolla (2010).

perización, en virtud de que muchas familias que hace 50 años vivían con cierta holgura de sus siembras, ahora han pasado a formar parte de la clase obrera, porque ya no tienen tierras. Paradójicamente, hay una buena cantidad de barrios tradicionales en la demarcación que resisten estoicamente los embates de los medios, la tecnología y las exigencias de la vida diaria, y tratan de mantener sus costumbres y, de muchas maneras, conservar vivo su patrimonio.

Desde el ex convento, y nuevamente inspirados en las enseñanzas de Iker Larrauri, nos propusimos hacer otra exposición con niños, esta vez con alumnos del turno vespertino de la Escuela Primaria “Gustavo A. Madero”, cercana a nuestro centro de trabajo.

Esta elección del grupo escolar obedeció, como tal vez sea obvio, a la falta de oportunidades para esos niños, dado que la mayoría de las actividades culturales extraescolares suelen ofrecerse durante las tardes, justo cuando ellos están en clases. Por eso consideramos que fue bien recibida nuestra iniciativa, especialmente por los padres y madres de familia. Como se trata de una escuela con población escasa, invitamos a los alumnos de quinto y sexto grado, remarcando la importancia de que la asistencia fuera voluntaria, aunque las maestras aceptaron subir un punto en la materia correspondiente, dependiendo del tema que eligieran los integrantes del taller. Lógicamente se trató de Ciencias Naturales.

Como nos habían mostrado experiencias anteriores, recorrimos nuestro pequeño museo con el grupo, para que pudieran conocer los recursos museográficos con los que se puede transmitir el discurso, y más tarde comenzó la discusión sobre el tema para investigar. En el caso de este grupo, que contó con la asistencia constante de 24 niñas y niños, hubo una gran cantidad de temas interesantes para ser tratados en una exposición; por ejemplo: la vida de los frailes en el convento; Cul-



Investigación y primeros esquemas para la exposición sobre tiburones.



Magnífico ejemplar de tiburón azul.

huacán en la época prehispánica; alguien propuso lo interno y lo externo de la Tierra, y, por supuesto, sugirieron toda clase de animales, comenzando por los dinosaurios y siguiendo con los actuales: arañas, perros, caballos (que son abundantes en Culhuacán). Llevó varias sesiones decidirlo, y tuvimos que ir discriminando hasta llegar a los tiburones.

Iniciamos la investigación viendo algunos documentales y consultando los libros que había en nuestra biblioteca sobre el tema. También compramos algunos textos recientes, que nos permitieron ir definiendo los temas, digamos, del preguión, pero también establecer nuestro mensaje principal, que muy pronto quedó claro: el tiburón no es enemigo del hombre, el hombre es enemigo del tiburón.

En la medida en que fuimos averiguando la distribución geográfica de los tiburones, fue quedando clara la necesidad de hacer énfasis en las especies que habitan nuestros litorales; pero además era importante dar una dimensión histórica y cultural al tema, ya que vivimos en el altiplano y de cierta manera había distancia con los tiburones. Creo que fue un acierto intentar la conexión¹⁹, porque posteriormente logramos el préstamo de unos cartílagos y unos dientes de tiburón procedentes de ofrendas del propio Templo Mayor.

Fernando Carrizosa²⁰ nos ilustró acerca de la enorme importancia del tiburón sierra, tanto para el calendario mesoamericano, ya que el *Cipactli* es el símbolo del primer día, como para algunas ofrendas encontradas en dicho sitio. Para hacer ver la magnitud de los hallazgos, se incluye un fragmento de una de las cédulas:

Los Mexicas, llamaban Cipactli al Tiburón Sierra y era símbolo del primer día del calendario sagrado. Con su cuerpo los dioses crearon la Tierra, y luego con dos árboles separaron sus fauces, para que los hombres pudieran vivir. Así, quedaron 9 niveles hacia arriba; y otros nueve hacia abajo, que formaban el mundo de los muertos.

Y para describir lo significativo de las ofrendas, hicimos la siguiente cédula, al pie de una fotografía:

Ofrenda recuperada por los especialistas del Proyecto Templo Mayor. Se puede apreciar el Cartilago Rostral de un Tiburón Sierra, así como el Dios Viejo, el del Fuego. También estaba presente el Dios del Agua, Tlaloc, al que se atribuía un gran poder para el logro de cosechas fértiles y la abundancia de la vida en general.

Las ofrendas también reflejaban la manera en que se concebía el mundo; y al parecer se depositaban en niveles,

¹⁹ El investigador José Manuel Guerrero nos sugirió consultar textos sobre las ofrendas del Templo Mayor.

²⁰ Jefe de Investigación del Museo del Templo Mayor.

que correspondían a cada momento de un rito; pero también a un lugar del cosmos.

Por último, la cédula de una maqueta que representó una de las ofrendas que contenía restos de un tiburón sierra, dice:

El nivel más profundo consistía en una capa de arena de mar, algunas conchas y restos de peces. En el segundo segmento había más signos de vida. Para los mexicas, los animales marinos y las piedras eran seres húmedos y fríos, procedentes del inframundo. El tercer espacio tenía restos de animales marinos de mayores dimensiones.

El siguiente estrato tal vez representaba, por las pieles, la corteza de la tierra; mientras que en el último, como presenciando la donación, estaban los dioses del fuego y del agua y otros objetos rituales, como máscaras y cráneos de individuos decapitados apoyados en un cartilago de tiburón sierra.

Nuestra división temática quedó como se muestra en el cuadro 3.

Además del préstamo del Museo del Templo Mayor, el Museo de Historia Natural y Cultura Ambiental nos facilitaron una reproducción a escala natural (3.60 m. de largo) de un tiburón zorro; la reproducción de un *megalodon*, digamos bisabuelo del tiburón blanco, y una mandíbula. La SAGARPA, a través del Instituto de Pesca, nos facilitó imágenes de tiburones del Golfo y del Pacífico, y Greenpeace nos presentó una conferencia acerca de su Programa de protección de mares y litorales.

Compartimos el trabajo dos veces a la semana de enero a mediados de abril de este año. Los niños se fueron de vacaciones y mientras tanto realizamos el montaje. A su regreso, el 4 de mayo, inauguramos la exposición con representantes de las instituciones mencionadas, de nuestro centro y de la escuela y sus compañeros. Se clausuró el 31 de julio del año en curso.



Modelando la plastilina.

Cuadro 3

Introducción	¿Cómo llegamos hasta aquí?	Estrategias de un cazador	Cosas de tiburones	Viejos habitantes de nuestras costas	Residentes de todos los mares en peligro
a) ¿Amigos o enemigos? b) En busca de los tiburones	a) Los seres vivos b) El reino animal c) Evolución de los tiburones	a) El poder de los sentidos b) Armas formidables c) Un vistazo hacia adentro	a) Misterios b) Curiosidades	a) Tiburones en Tenochtitlan b) Entre grandes navegantes (mayas)	

Quisiera añadir un comentario acerca de la actitud de los niños participantes. Al inicio, como es natural, eran un poco tímidos. La dinámica consistía en trabajar dos horas, de 10 a 12, pero los últimos 20 minutos jugaban juegos de estrategia que poníamos a su disposición. Esta posibilidad creó un ambiente de cierta confianza entre nosotros y estoy segura de que contribuyó al trabajo cooperativo entre ellos, ya que la costumbre predominante en el aula es el trabajo individual. En el taller siempre trabajaron en equipo, ya fuera para buscar respuestas a ciertas preguntas en los libros, para escribir ideas, para elaborar maquetas o tiburones de plastilina y esquemas. Particularmente en la etapa de “producción”, escuchamos música que ellos llevaron en varias ocasiones.

Como dato curioso, en el libro de visitantes varios niños ilustraron sus comentarios dibujando tiburones.

REFLEXIÓN FINAL

Aunque verdaderamente hemos hecho un esfuerzo de síntesis, no es justo dejar de mencionar algunas cosas que hemos aprendido de las experiencias relatadas. Una tiene que ver con la capacidad de los niños para comprometerse en una actividad. Durante los trabajos de las tres exposiciones hubo una deserción mínima, generalmente atribuible a las situaciones de familia; por ejemplo: por la imposibilidad de llevar a los niños (en Culhuacán) o por la necesidad de que éstos desarrollaran algún trabajo en casa (en Santa Ana del Valle).



Un tiburón gris de plastina

Otro aspecto significativo reside en la satisfacción de los niños al ver terminado su trabajo y presentado de manera muy profesional. El orgullo de los familiares y –permítanme subrayar– el asombro de los profesores, causaron un ostensible efecto en los niños participantes, y, me atrevo a decir, un cierto prestigio ante quienes decidieron no hacerlo.

Hay que agregar la confianza que evidentemente fueron adquiriendo al trabajar en un ambiente seguro, libre de bur-las y faltas de respeto.

Finalmente debo dejar constancia del beneficio de compartir el proceso de conocimiento de un tema. La expectativa reside en que más adelante los niños puedan transferir esa experiencia a otros campos de conocimiento y cimentar así una cierta autonomía²¹ en su desempeño académico, en el marco de un trabajo colaborativo. ❖

Bibliografía

- Ávila, Alejandro de (2000), “Tejidos que cuidan el alma”, en *Textiles de Oaxaca*, núm. 35, 2da. ed. México, Artes de México.
- Barabas, M. Alicia y M. Bartolomé Editores (1999), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas Etnográficas para las Autonomías*. México, INAH-INI.
- Barrera, Marco (2004), “Los niños de Santa Ana, portadores de cultura”, en *Museos de México y del Mundo*, núm. 2. México, CONACULTA/INAH/INBA.
- Bedolla G. Ana (1995), “Museos comunitarios: una experiencia social”, en *México en el Tiempo*, núm. 6. México, México Desconocido-INAH.
- _____ (2005), “Hazme si puedes... relato sobre una exposición”, en *GACETA DE MUSEOS* 35. México, CONACULTA/INAH.
- _____ (2010), “Experiencias institucionales de vinculación”, en *GACETA DE MUSEOS* 47-48. México, CONACULTA/INAH.
- Holidohler, C y E.O. Wilson (1996), *Viaje a las hormigas*. Barcelona, Grijalbo.
- Huxley, Julián (1971) *Las hormigas*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Lacouture, Felipe (1989), “La nueva museología: conceptos básicos y declaraciones”, en *Artes Plásticas*, vol. 2, núm. 3. México, UNAM.
- _____ (1996) Conferencia dictada en el Museo Nacional de Culturas Populares. Septiembre. México.
- Maeterlink, Maurice (1976), *La vida de las hormigas*. México, Populibros La Prensa.
- Vázquez Olvera, Carlos (2005), *Iker Larrauri Prado. Museógrafo mexicano*. México, CONACULTA/INAH.
- Weitlaner J., Irngard. (2000), “Anatomía de una tradición textil”, en *Textiles de Oaxaca*. núm. 35, 2da. Ed. México, Artes de México.

²¹ Estoy asumiendo autonomía en el sentido de pensar por uno mismo, y por tanto lo distingo de la noción de individualismo, que implica el desarrollo personal con intereses competitivos.

El tren, la radio y los niños

(Museo Nacional de los
Ferrocarriles Mexicanos)

Rosa María Licea Garibay*



Proyecto de radio para jóvenes *Vías alternas*. Fotografía *Colectivo Subterráneos*.

“El acto más creativo es la ayuda a maximizar la creatividad de otro. Se verá que al hacer tal cosa estamos maximizando nuestra propia creatividad.”

JOHN D. GARCÍA



Un aspecto del encuentro de productores de radio. Fotografía Ana Belen Recoder López.

EL MUSEO: ESPACIO DE DIÁLOGO, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Tiene razón John Cotton cuando dice que un museo sólo logra implicar –involucrar– a quienes se dejan seducir. Y este hecho, por sí mismo, debe bastar para exigirle que sea accesible a todos, amplio en sus alcances y diversidad de públicos; variado en su oferta cultural, y, sobre todo, acogedor. Lejos ha quedado el tiempo en el que los museos eran espacios para la contemplación histórica y estética. Hoy, su principal reto está en lograr una auténtica apertura, un beneficio social y la consolidación de un compromiso comunitario en todos los sentidos.

Con esta premisa clara, la misión comunicativa del museo se ha vuelto un asunto insoslayable, como lo es también su función educativa, ambas orientadas a generar vínculos con su entorno. Ya Hooper Greenhill lo había señalado en 1988 cuando afirmó que “la presión ejercida para que los museos cambien, desarrollen relaciones más cercanas con sus públicos, y encuentren nuevas alternativas de comunicación efectiva ha dado como resultado una coyuntura donde por fin se considera imprescindible incorporar ideas tomadas del campo de la educación y de la comunicación en los museos”.¹

Tomando como base esta perspectiva, el Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos, mediante su Programa de Educación y Extensión, ha desarrollado estrategias que involucran, de manera integral, elementos de la comunicación y de la educación a fin de impulsar el conocimiento y la valoración del patrimonio ferroviario mexicano entre públicos cada vez más amplios y diversos, y lo ha hecho a partir del diálogo, del aprendizaje significativo y, por supuesto, de la participación.

Un claro ejemplo de esta intención llevada a la práctica con éxito se manifiesta en el proyecto de comunicación educativa “El tren, la radio y los niños”, con el que el museo ha logrado consolidar un espacio de animación sociocultural infantil y juvenil, aprovechando las posibilidades creativas y pedagógicas de la radio, uno de los medios con mayor arraigo no sólo en México, sino en América Latina.

LA FUNCIÓN SOCIAL Y CREATIVA DE LA RADIO

¿Qué poder encierra la radio para despertar la imaginación y alimentar la creatividad? ¿Cómo puede el sonido hacernos ver, sentir y oler?, ¿qué ventajas ofrece este medio para generar en torno suyo un espacio de animación sociocultural infantil?

Al igual que el resto de los medios, la radio educa en el sentido que transmite contenidos, valores, conductas y mo-

* Subdirectora de Servicios Educativos y Extensión, Museo de los Ferrocarriles Mexicanos

¹ Hooper Greenhill, *Pasado, presente y futuro de la educación en los museos*, p. 52.

delos de vida. Sin embargo, este medio tiene al menos dos características particulares que lo convierten en un recurso ideal para la educación; me refiero al diálogo y a la participación social, amén de su amplia cobertura, accesibilidad, sencillez técnica y posibilidades de interactividad.

La radio llega a lugares recónditos; a sitios en los que incluso se dificulta el transporte terrestre y el acceso de las ondas televisivas. En México –vale destacarlo– hay una infraestructura radiofónica que cubre en su totalidad el país; es decir, no hay rincón al que no llegue la señal de radio, y, por lo mismo, mucha de la atención y desarrollo tecnológico se han fijado en ella. La radio ha sido fortalecida con las nuevas tecnologías de la información, que en lugar de competir con ella le brindan elementos para su permanencia como uno de los medios de mayor impacto. Dice J. I. López: “La difusión ya no sólo por ondas hertzianas, sino por fibra óptica y satélite, y la recepción de alta fidelidad con equipos digitalizados, hacen que el radio participe plenamente en la revolución tecnológica y en el mundo mediático, y que cada vez más emisoras coloquen su programación completa en internet”.²

Por si esto fuera poco, el sistema radiofónico es fácil de construir y operar, y quizá por eso en la mayoría de los hogares hay un radioreceptor que las personas sintonizan en cualquier momento, mientras realizan otras actividades. En nuestro país, estas ventajas han sido bien capitalizadas por entidades públicas y organizaciones civiles que buscan extender los beneficios de la educación, la cultura y el servicio social.

En este orden de ideas destacan experiencias como las escuelas radiofónicas de la sierra tarahumara en Chihuahua, proyecto que comenzó en 1955, o el proyecto de Fomento Cultural y Educativo, A. C., que incluyó también la iniciativa de la escuela radiofónica de Huayacocotla, en 1973, y la escuela radio cultural campesina de Teocelo, en 1980. También deben citarse las campañas de alfabetización impulsadas por la Secretaría de Educación Pública mediante el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), Radio Educación, el Instituto Mexicano de la Radio y Radio Edusat, operado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, entre muchas otras.

En el ámbito educativo, la radio ofrece enormes posibilidades para impulsar el pensamiento crítico y creativo gracias a su interactividad. Este medio es el único que exige la participación activa del escucha para que el mensaje pueda concretarse. En palabras de López: “El cerebro nos ofrece en milésimas de segundos una imagen mental de la fuente de sonido y una emoción frente a ella. Nos hace vibrar otra membrana, la del alma”.³

² J. I. López, *Manual urgente para radialistas apasionados*, p. 22.

³ *Ibid.*, p. 36.



Encuentro de productores de radio infantil. Taller de radio infantil. Fotografía Ana Belen Recoder López.

A partir de una amplia gama de sonidos que los individuos han almacenado y clasificado a lo largo de su existencia, es posible que en la mente elaboremos el rostro de un locutor, un paisaje sugerido, una época determinada, una sensación, e incluso invoquemos el perfume de una flor, y es que el lenguaje radiofónico no pone límites a la imaginación, esa capacidad inherente a los seres humanos que permite pensar y hacer cosas que rebasan las leyes de la naturaleza, porque el oído reconstruye y reinventa la realidad, y de esa manera todo es posible, aunque en los hechos concretos no lo sea.

La radio también ofrece ventajas para la participación social. Para muestra basta mencionar a la radiodifusión popular en América Latina. En México destacan las experiencias de las emisoras comunitarias que no pertenecen a ninguna institución o grupo, sino a la comunidad de la que forman parte, y desde la cual transmiten su programación, que por supuesto está dirigida, de manera fundamental, a atender las necesidades del entorno. “Estas emisoras comunitarias pueden cumplir con las funciones básicas de la radio, y explorar libremente las características esenciales del lenguaje radiofónico”.⁴

LA DIMENSIÓN CREATIVA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

A mediados del siglo pasado, Celestine Freinet, destacado pedagogo francés, utilizó por primera vez la imprenta como medio desencadenador de procesos educativos en el contexto de una escuela rural. Con una idea opuesta a la que planteaba la educación memorística, represiva y totalmente desvinculada de la realidad, Freinet motivó a sus estudiantes para que escribieran pequeñas narraciones sobre sus vivencias en la comunidad, y con ellas integraran el libro de sus vidas.

Posteriormente, los impulsó a realizar entrevistas, observaciones y encuestas que sirvieran como material base para la creación de periódicos escolares. La imprenta le sirvió a Freinet para generar un espacio permanente de diálogo entre el maestro y los niños, y de éstos con su entorno. Los chicos

⁴ M. Baquero, *Radio y educación no formal*, p. 70.

escribían y producían no para crear un cuaderno individual que sólo vería el maestro, sino para compartir y comunicar noticias, historias y experiencias que los conectaban con la realidad.

Tomando como referencia el trabajo de Celestine Freinet, así como como los principios de la educación para los medios, el Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos puso en marcha el proyecto “El tren, la radio y los niños”, mismo que se ha desarrollado a partir de tres líneas de trabajo. La primera consistió en planear y llevar a cabo un taller de radio infantil; la segunda, en diseñar y producir una serie radiofónica hecha por y para los niños, y la tercera contempló la habilitación de una cabina de radio en la propia sede del museo, todo con el fin de crear un espacio de animación sociocultural infantil.

LA SINTONIA DEL TREN.

TALLERES DE RADIO INFANTIL

En el verano de 2005, el Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos convocó a los niños interesados en participar en un primer taller de radio infantil. Se inscribieron 25 pequeños de entre ocho y 13 años, mismos que fueron capacitados en el uso de las herramientas básicas de producción radiofónica y periodismo cultural. Además, se buscó que los participantes del taller tuvieran un primer acercamiento con la historia, el arte, la cultura y la tecnología de los ferrocarriles mexicanos.

Los contenidos, actividades y recursos didácticos del taller se orientaron para que los niños descubrieran en el lenguaje radiofónico las posibilidades de crear todo tipo de ambientes, sentimientos y sensaciones. Se enfocaron los esfuerzos para que aprendieran de qué manera la combinación adecuada de voces, efectos, música e incluso silencios puede hacernos recorrer bosques, desiertos y selvas. Se procuró crear ambientes festivos, de peligro, suspenso y terror. Los chicos pudieron constatar que esos viajes imaginarios pueden hacerse en solitario o acompañados; a pie, o incluso montados en un ca-

Encuentro de productores de radio infantil. Conferencia. Fotografía Omar Madrigal Licea.



mello o en un elefante; en lancha, en ferrocarril o en avión, y que, para lograrlo, lo único que necesitamos es imaginación.

Los chicos experimentaron distintas técnicas y utilizaron diferentes recursos que los ayudaron a mejorar su expresión oral, y en ese proceso comprendieron que la mejor voz no es la más bonita sino la más amigable, la más divertida y la más fresca, la que siempre tiene algo que comunicar y lo hace con un lenguaje sencillo y directo, el mismo que utilizamos todos los días. También aprendieron que este lenguaje puede vestirse de alegría y color con la ayuda de dichos, refranes y frases chuscas. En resumen, supieron que la mejor voz es la que cuando nos susurra en el oído nos toca el corazón.

Los jovencitos participantes en el taller supieron que se pueden contar sus propias historias, pero también las de otros, valiéndose de la nota, el reportaje, la entrevista y la crónica.

Un aspecto interesante de este taller fue que aprendieron a crear sus propios efectos especiales con los recursos que tuvieron a su alcance, tal como se hacía en la radio tradicional. También fueron capacitados para armar y crear guiones y escaletas, y para realizar adaptaciones radiofónicas de textos literarios.

Por otro lado, se logró un aspecto muy importante: que comprendieran y valoraran la responsabilidad que tiene el comunicador, en el sentido que ofrece al público información de interés social, que debe ser verosímil, oportuna y periódica. Entendieron que el interlocutor necesariamente asume una posición crítica frente a los mensajes que recibe, tanto de la radio en particular como de los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información en general, y que por lo mismo es responsabilidad del comunicador evitar que se pierda en el mundo de información intrascendente que circula por las redes sociales.

El taller permitió a los chicos reconocer las potencialidades de la radio como medio para la expresión de sus ideas y el despliegue de su creatividad, y parte esencial de este ejercicio fue la participación en el mismo de los trabajadores jubilados del ferrocarril, quienes se integraron al proyecto a fin de facilitar el acercamiento de los niños al mundo de los trenes. Este acercamiento lo hicieron a partir de la narración de sus historias, testimonios y anécdotas surgidos a lo largo de su vida de trabajo en los ferrocarriles.

Cabe destacar que de esta experiencia surgió, tiempo después, la puesta en escena de la obra *El tren de nuestras vidas*, misma que protagonizaron los propios ferrocarrileros.

Ahora bien, es importante destacar que el éxito de este taller motivó a que en los siguientes veranos se continuara la experiencia, y así, el taller de radio para niños se ha vuelto una especie de tradición, ya que se abre cada año en el contexto del ciclo de verano que organiza el museo. A la fecha se han realizado siete ediciones del mismo, y a lo largo de estos



La cabina de radio. Fotografía Omar Madrigal Licea.

años han participado alrededor de 150 niños, muchos de los cuales se incorporaron, en distintos momentos, al equipo que produce la serie infantil *El vagón de la radio*.

Cabe destacar también que a partir del 2010, el taller de radio rebasó los límites del museo al impartirse en paralelo en distintas colonias y juntas auxiliares de la ciudad de Puebla, localizadas en zonas marginales. Esta iniciativa fue apoyada y puesta en marcha en comunión con el Instituto Municipal de Arte y Cultura, y tiene como propósito ir conformando una red de corresponsales culturales que alimente con ideas, contenido y producciones a *El vagón de la radio*, y hacer de este programa un espacio cada vez más incluyente.

Por otro lado, a partir del 2011, el museo ha iniciado, como otra vertiente de esta iniciativa original, un proyecto de radio para jóvenes, al que se le llamó *Vías alternas*. Es una suerte de continuación de *El vagón de la radio*, pero dirigido ahora a los jóvenes. Es importante dejar en claro que en parte esta nueva iniciativa se da porque algunos de los chicos que iniciaron *El vagón de la radio* han ido creciendo y han tenido que ceder sus espacios a los nuevos que comienzan y ellos no quieren abandonar el proyecto.

A esta nueva iniciativa, además de los chicos que en su edad infantil fueron integrantes de *El vagón*, se han sumado otros jóvenes que han mostrado no sólo excelente aceptación a la iniciativa, sino un enorme compromiso y entusiasmo.

EL VAGÓN DE LA RADIO.

UNA SERIE DE Y PARA NIÑOS Y NIÑAS

Después del primer taller de radio infantil, se abrió un nuevo proceso de trabajo con quienes participaron en esta experiencia. El reto consistió entonces en imaginar con ellos un programa que estuviera dedicado esencialmente a los trenes, pero que también abriera espacios para abordar otros temas de interés para los niños y las niñas.

Así surgió la revista cultural *El vagón de la radio*, un programa cuyos contenidos se organizaron, a iniciativa de los propios niños, en cinco secciones: “Yo nunca viajé en tren”, “Los tesoros del ferrocarril”, “Sacala la sopa y cuéntanos” y el “NCI- Noticiero Cultural Infantil”.

“Yo nunca viajé en tren” fue una sección que los niños propusieron como alternativa para recrear, a partir de dramatizaciones, la experiencia de un viaje en tren. Sin duda, esta idea surgió por la obvia curiosidad de los niños y las nuevas generaciones que no tuvieron la oportunidad de viajar en tren, y que extrañan, desde la nostalgia, lo que en realidad no conocieron. La sección estuvo dedicada a presentar adaptaciones radiofónicas de cuentos, poemas, corridos y fragmentos de novelas, donde el tren o los ferrocarrileros eran los protagonistas.

Los niños dedicaron la sección “Los tesoros del ferrocarril” a los hombres del riel, que los propios chicos consideraron como el tesoro más grande de los trenes. Aquí aparecieron las voces de los conductores, maquinistas, garroteros, agentes de publicaciones, auditores, oficinistas, jefes de estación, trabajadores de vía, telegrafistas, entre otros muchos empleados de las distintas ramas y especialidades del trabajo ferrocarrilero. Esta sección resultó muy significativa debido al vínculo que generó entre los trabajadores jubilados y los niños. Aquí, estos adultos mayores pudieron reavivar su pasión por un trabajo al que dedicaron sus vidas.

En “Saca la sopa y cuéntame”, la producción concentró sus esfuerzos en crear cápsulas para divulgar los inventos y la tecnología relacionada con el tren. Su nombre hacía referencia a esa manía de los científicos de hablar para que nadie los entienda.

Por último, el “Noticiero Cultural Infantil” fue un espacio en el que los niños abordaron, de manera libre, otros temas relacionados con el ámbito cultural de Puebla o con sus intereses personales. Para ello se valieron de notas periodísticas, de entrevistas a invitados especiales o incluso narraron crónicas de eventos. Esta sección del programa también incluyó una cartelera en la que se recomendaban actividades culturales, libros o películas que podían resultar de interés para los niños radioescuchas.

Con esta estructura, *El vagón de la radio* se transmitió en vivo a través del Sistema de Información y Comunicación del Estado de Puebla (SICOM), a partir de agosto de 2007.

Desde el principio, la metodología de trabajo con los niños tomó en cuenta la participación activa de los mismos en lo relacionado con la definición de los contenidos, la investigación y la elaboración de guiones y escaletas. Por supuesto, en el arranque los niños fueron apoyados en la conducción y producción del programa por personal de servicios educativos del museo, responsables del proyecto, así como por algunos chicos prestadores de servicio social, que colaboraron con nosotros gracias a un convenio firmado entre el museo y el laboratorio de radio de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

A cuatro años de iniciadas las emisiones de *El vagón de la radio* a través del SICOM, el programa es conducido exclusivamente por los niños y las niñas, con apoyo de dos chicos, ya



El vagón de la radio es un programa con participación activa de los niños en lo relacionado a los contenidos, investigación y guiones. Fotografía Ana Belen Recoder López.

jovencitos, que formaron parte de los iniciadores del proyecto. Durante estos años, el programa ha ido ganando un horario preferencial, ya que en sus inicios las transmisiones eran los sábados a las 7:30 horas y hoy se emite de 9:00 a 9:30, horario estelar de la barra de niños de esa estación.

En el año 2008, *El vagón de la radio* inició sus transmisiones a través de la XET-Radio Teocelo, una de las emisoras comunitarias pioneras y de más prestigio por su arraigo y trabajo en la localidad. Se eligió la zona de Teocelo y sus alrededores porque es un lugar muy influenciado por los ferrocarriles, y es el sitio donde se ubica el museo ferroviario del Piojito.

La serie de radio en Teocelo se realiza con niños productores de la localidad. Ellos determinan, de acuerdo a su propia visión e intereses, los contenidos del programa, aunque también dejan un espacio para el intercambio de producción y para establecer enlaces con los niños de Puebla. El museo ha procurado también que se dé un encuentro cara a cara entre ambos equipos para que puedan intercambiar experiencias.

Ahora bien, la estructura original de *El vagón de la radio* ha cambiado en función de las expectativas propias del equipo de niños productores, que también se renueva de manera constante, con la llegada de nuevos integrantes que tomaron el taller y dada la salida de los que ya son adolescentes, y que en algunos casos se integran a otras actividades de preproducción o de investigación. Hoy por hoy los temas que se abordan en el programa no están tan ceñidos al ferrocarrilero, aunque el vínculo no se suelta en lo absoluto. El programa en ese sentido se ha vuelto más versátil y los chicos se sienten más libres de hablar de sus propios intereses. En efecto, se conservan los temas ferrocarrileros y la difusión de las actividades del museo, pero el tiempo se comparte con otros intereses más misceláneos.

Los niños del *Vagón*, además de participar en la emisión radial, se han ido integrando como promotores culturales del museo; esto quiere decir que apoyan como animadores de algunos eventos, sobre todo en aquellos que están dirigidos al público infantil y juvenil. Incluso vale destacar que algunos de ellos, una vez que salieron del *Vagón* se han incorporado a otros programas de radio, algunos comerciales. Esto conforma la posibilidad de lograr la dimensión creativa y social de la educación para los medios, de la cual habla José de Toda y Terrero, la cual se logra, según este autor, cuando el sujeto tiene la oportunidad de crear, desarrollar y difundir sus propios mensajes mediáticos, lo que constituye una estrategia motivadora y a la vez desmitificadora que ayuda a descifrar el lenguaje de la comunicación masiva, pero también, y sobre todo, a servirse de él para desarrollar nuevas competencias comunicativas, que en el caso particular de nuestro proyecto se combinan con la difusión del patrimonio ferroviario mexicano.



Otro aspecto de *El vagón de la radio*. Fotografía Radio Teocelo.



Taller de producción infantil. Fotografía Ana Belen Recoder López.

Y LA MÁQUINA SIGUE PITA, PITA Y CAMINANDO. LA RADIO EN EL MUSEO

De manera paralela a la consolidación de los talleres de radio y de la serie infantil, el museo ha avanzado en la tercera línea de trabajo del proyecto “El tren, la radio y los niños”, que consiste en habilitar una cabina de producción radiofónica en un cabús de ferrocarril que forma parte de la colección de equipo rodante del Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos. Este cabús en sí mismo es un gran atractivo para el público infantil.

La cabina de radio se inauguró en 2009, y hoy en este espacio se lleva a cabo la producción necesaria para la serie de *El vagón de la radio*, tanto la que se transmite en Puebla como la de Teocelo. En esta cabina también se realizan otras producciones, como cápsulas, series y promocionales de las actividades del museo, así como la difusión propia del patrimonio ferroviario de México. Ejemplos de estas producciones propias son las serie *En las vías de la Revolución*, cuyas emisiones se transmitieron en varias emisoras integrantes del Sistema de Radiodifusoras Estatales y Culturales de México y la radionovela infantil titulada *Que paren el tren revolucionario*, producida con y para niños.

También para la cabina de radio se han generado talleres dirigidos a los grupos escolares, a fin de propiciar un acercamiento entre los jovencitos y este medio de comunicación y en sí con la producción radiofónica en general. Es importante destacar que en fechas próximas el programa *El vagón de la radio* podrá sintonizarse a través de internet, lo que potenciará sus alcances y desarrollo.

El proyecto de radio en el museo ha adquirido tal fuerza, tal viveza, que bien puede decirse que tiene voluntad propia. Es como una línea principal ferrocarrilera a la que se le construyen ramales, importantes también, incluso indispensables. Así, aunque en un principio no estaba planeado como parte del proyecto, surgió otra vertiente que tiene que ver con la organización de encuentros de productores de radio infantil.



Taller de producción infantil. Fotografía Ana Belen Recoder López.

Se han realizado ya dos eventos de este tipo, en coordinación con SICOM, Radio Teocelo y la Asociación Civil Para la Oreja. En ellos se ha logrado reunir a cerca de 50 productores de radio para niños de emisoras educativas, estatales, universitarias, indigenistas, comunitarias y comerciales. No han faltado tampoco los productores independientes de los estados vecinos a Puebla, nuestra ciudad sede; es decir, de Veracruz, Oaxaca, Tlaxcala, Morelos, Estado de México, Hidalgo y el Distrito Federal. Durante unos cuantos días se dan cita estos profesionales de la comunicación a fin de lograr consensos, compartir experiencias y alcanzar un propósito común: crear y consolidar más y mejores programas para los niños.

Estos eventos se han convertido en verdadera plataforma para construir una radio incluyente, que reconozca los distintos rostros de la infancia en México, las diferencias entre los niños del campo, la ciudad, la sierra y la costa; de los niños mestizos e indígenas, para reconocer y crear una radio que sea sensible a una infancia que en nuestro país muestra enormes caras de diversidad en la desigualdad: niños jornaleros, migrantes y de la calle. En pocas palabras, queremos una radio para todos los niños y para todas las voces.

Durante estas reuniones de trabajo también se ha planeado la necesidad de trabajar por una radio que se renueve e integre al desarrollo de las nuevas tecnologías de la in-

formación y la comunicación; que amplíe su cobertura vía internet; que sea generosa y comparta sus producciones y experimente nuevas estrategias de comunicación con las audiencias. Queremos una radio lista y preparada también para enfrentar a esa generación de niños y niñas que domina el mundo digital, que pasa horas pegada a la computadora y que tiene acceso a una gran cantidad de información, en su mayoría intrascendente. Finalmente, se ha estado trabajando por crear y fortalecer una radio que promueva la participación, el diálogo, el pensamiento crítico y creativo de los niños y las niñas; por una radio que se escuche, se vea, se sienta. Como diría Sandra Karina Romo, por una radio “a color, que utilice todos los sentidos, una radio hecha a mano y con la imaginación despierta”.

Por último anotaré que desarrollar el taller de radio, planear y producir una serie radiofónica infantil y montar una cabina son tres elementos que, articulados de manera adecuada, sirven para promover la creación y constituyen un espacio de animación cultural infantil, que motiva, de manera creativa, innovadora y participativa el acercamiento de los niños al Museo Nacional de los Ferrocarriles Mexicanos y al invaluable patrimonio que resguarda.

Este proyecto, sin lugar a dudas, ha contribuido a lograr desencadenar procesos participativos en los espacios museís-

ticos y a fortalecer la misión del museo en lo que se refiere a apertura y diálogo con la comunidad; a cuestionar y trascender la prácticas pedagógicas tradicionales que aún persisten en algunos de estos espacios, y a valorar los conocimientos y habilidades de los trabajadores ferrocarrileros, a quienes se ha incorporado al proyecto como facilitadores, aprovechando su experiencia de vida en los ferrocarriles nacionales. Es claro, pues, que proyectos como éste reivindican las potencialidades de la radio como medio de educación y participación, además de que se contribuye al conocimiento y difusión del patrimonio ferroviario mexicano.

A seis años de que inició esta aventura radiofónica, el museo ha logrado consolidar un equipo de niños productores de radio, ha creado y sostenido durante cinco años la transmisión en vivo de la serie *El vagón de la radio*, que le ha permitido establecer nuevos puentes de diálogo con el público infantil y de éste con la historia, el arte, la cultura y la tecnología de los trenes. Pero sobre todo ha construido un espacio de animación sociocultural para niños, niñas y jóvenes, a fin de que puedan “sentir, pensar y expresarse dentro de un ambiente de espontaneidad que dé paso a una cultura abierta, social, comprometida, comunitaria y cuestionadora”.⁵ ❖

Bibliografía

- Baquero, M. (1996), “Radio y educación no formal”, en C. Segura, *Radio educativa. Guía técnica y metodológica*, 2da. ed. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Hooper, G. (1998), *Pasado, presente y futuro de la educación en los museos*. España, Ediciones Trea.
- López, J. I. (1997), *Manual urgente para radialistas apasionados*. Ecuador, Asociación Mundial de Radios Comunitarias.
- Martínez, A. (1998), “No todos somos constructivistas”, en *Revista de educación*, núm. 7. España, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura, pp. 179-198.
- Simpson, J. (1979), “La desmitificación de la cultura”, en *Cultura y Comunicación*, núm. 3. Madrid, Ministerio de Cultura.

⁵ Simpson, *La desmitificación de la cultura*, p. 59.

Encuentro de productores de radio infantil. Taller de radio infantil. Fotografía Omar Madrigal Licea.



Encuentro de productores de radio infantil. Efectos especiales en vivo. Fotografía Omar Madrigal Licea.





Radio Efímera en el Museo de Arte Moderno.
Las fotografías son cortesía IMAF-INBA.

Intercambio de *saberes* en el museo. Nuevas formas de pensar y de hacer

Violeta Celis*

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS ESTÁN TAN ENCARNADOS EN LA VIDA DE LAS INSTITUCIONES CULTURALES que resulta difícil distanciarlos de su conceptualización y operatividad. Al menos en los Estados Unidos de América, los museos pueden obtener más recursos de personas y fundaciones privadas para actividades educativas que para cualquier otra de sus áreas. En 1780, John Adams, el segundo presidente estadounidense, escribió: “Debo prestar atención a la política y a la guerra para que mis hijos puedan tener libertad de estudiar matemáticas y filosofía”, y años más tarde señaló: “Mis hijos deberán estudiar matemáticas y filosofía, geografía, historia natural y construcción naval, navegación, comercio y agricultura, a fin de proporcionar a sus hijos el privilegio de aprender pintura, poesía, música, arquitectura, escultura, tapicería y porcelana”.¹

A pesar de la tambaleante economía norteamericana, la subvención estatal al desarrollo, difusión y activación de las artes desde la educación no ha decrecido, e incluso ha aumentado la percepción ciudadana de que el arte es necesario para diversos aspectos de la vida

* Museo de Arte Moderno.

¹ Menand, Louis (2001), *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América*. Barcelona, Ed. Destino, p. 137.



“...es preciso olvidar para seguir construyendo escuelas, programas y pedagogías, pero tal vez también, en ciertos momentos, es necesario volver a oír para que el acto de enseñar no pierda nunca por completo la conciencia de las paradojas que le dan sentido”.

Rancière, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, p. 1.



cotidiana. En una encuesta reciente de opinión pública se encontró que alrededor del 80% de los ciudadanos norteamericanos creen que las artes hacen de la comunidad un mejor lugar, incentivan la calidad vida y son un recurso importante para los negocios y la economía de sus comunidades.²

Sin embargo, la situación en Latinoamérica implica no sólo los recursos que el Estado o el sector privado otorguen para el desarrollo educativo y cultural de un país, la efectividad de las políticas implementadas y los posibles subsidios destinados a beneficiar la actualización constante de los profesionales de la educación y la cultura, sino también crear una conciencia colectiva de que la educación y el arte se deben infiltrar a manera de virus en todos los aspectos de la vida pública.

Lo falsario de este deseo nos convoca a repensar las prácticas educativas en las instituciones de enseñanza del arte y los museos y/o casas culturales en nuestro país; es decir, los espacios que están formando a los artistas y gestores de cultura y los dedicados a la conservación, exhibición y difusión de todos aquellos objetos culturales que se produjeron en tiempos pasados o se estén creando en la actualidad. ¿Desde qué lugar ambos territorios comprenden, cuestionan y activan los procesos educativos?

² <http://www.usembassy-mexico.gov>

Es visible que en el caso de los museos persiste una dinámica que continúa favoreciendo la sistematización del ejercicio pedagógico, manteniéndolo bajo un suave estatismo a través de programas que replican una y otra vez determinadas estrategias. En este sentido, ¿qué es lo que el museo de arte no ha podido fisurar?

Tanto los museos como las casas culturales –éstas últimas, proyectos en vías de disección cultural– tendrían que vivificar, de manera urgente y consecuente, una crisis radical que disloque las “formas institucionales de hacer”, con el único objetivo de provocar una autorevisión crítica del trabajo realizado. Sin este espacio de detención, el museo difícilmente podrá renovar la misión y objetivos para el cual fue diseñado y reconsiderar la mirada visitante de

públicos contemporáneos cada más diversificados.

No obstante, el replanteamiento que pueda o no hacer la institución cultural no sólo depende del momento político en cuestión o de la directriz de una persona en particular, sino del conocimiento de causa y experiencia de los profesionales de la cultura que colaboran en el espacio; de su recepción y sensibilidad con respecto de las audiencias con las que trabajan, y de su involucramiento directo en el diseño y aplicación de “nuevas formas de hacer” que enriquezcan la oferta del museo. ¿Cómo escaparse de las contradicciones conceptuales y operativas que existen en la vida interna del espacio museístico, con el fin de favorecer a los espectadores?

Uno de los principales aspectos por los que hay que ocuparse en el tejido interno de un museo es la sensibilización, el acercamiento y la incorporación de los directivos y curadores de arte en los programas pedagógicos y viceversa: demandar la participación de los educadores en la gestación de los proyectos de investigación y exhibición curatoriales. Mientras subsista la ausencia de diálogo y de co-participación entre ambas entidades, los proyectos educativos seguirán como “paralelos”, “extensiones” breves de las muestras centrales y sin posibilidad de ser considerados estrategias propias, creadas como parte de las curadurías de arte para beneficio de las audiencias. Para Nicholas Serota³, el prestigiado director de la Tate Gallery y de la Tate Modern, la curaduría y el diseño de las muestras también son educación.

La integración de todas las áreas que conforman el equipo de trabajo del museo es fundamental para la concepción y aplicación de los programas educativos, principalmente de aquellas que tienen contacto directo con los espectadores. Sin embargo, el trabajo colaborativo entre la curaduría de arte y la curaduría educativa tendría que ser el aspecto más importante para acortar la distancia conceptual que se visibiliza en los proyectos.

La historia de las áreas educativas en los museos de arte es relativamente corta, por lo que la reticencia respecto al quehacer pedagógico es grande por parte de curadores, críticos, historiadores y artistas, lo que ha implicado considerar a los educadores como profesionales de segunda categoría. En este sentido, la mirada de los educadores tendría que ser más expansiva y aguda, contribuyendo a la construcción de contenidos a partir de su experiencia con las audiencias y de las herramientas teóricas necesarias para entablar correspondencias con los investigadores y curadores de arte, principalmente.

³ Curador inglés. Fue director de la Whitechapel Gallery, del Museum of Modern Art of Oxford y, posteriormente, de la Tate Gallery y de la Tate Modern de Londres.

Para ello es necesario que el replanteamiento de la cognición del arte se reflexione desde su significado y práctica en el museo; es decir, desde los intereses que la institución tiene para incorporar el aspecto educativo a su oferta, así como su importancia para los profesionales que integran el equipo, incluyendo los educadores. Hacia el interior como hacia el exterior, el museo no debiera percibirse como un lugar que emula las formas de hacer de las instituciones académicas, aunque establezca determinadas conexiones y gestos de relación con ellas. El museo debiera ser descubierto como otro tipo de espacio, más flexible, de encuentro y socialización, de intercambio de *saberes* y experiencias entre aquello que exhibe y sus espectadores, dislocando cada vez más y a través de su quehacer, la apreciación tradicional de que es un sitio destinado a un único aprendizaje, el del arte.

Desde esta perspectiva, las pedagogías del arte se podrían reconfigurar en pedagogías colectivas significativas, favoreciendo el conocimiento entre varias personas. Canjes que dentro del museo son atravesados por el arte, pero que sus posibilidades de diálogo traspasan este territorio para relacionarse con el mundo.

Afortunadamente, la vitalidad e importancia de las prácticas educativas está siendo reconsiderada cada vez más, tanto en el espacio museístico como en otros escenarios de pensamiento y acción. En los últimos años, directores de museos y fundaciones privadas, curadores de arte, artistas y diversos agentes culturales, ven en las pedagogías del arte una potencialidad única para fomentar sociedades de conocimiento. Proyectos como la última edición de la Bienal del Mercosul⁴ –plataforma de arte contemporáneo que se realiza desde 1997 en Porto Alegre, Brasil– reestablecen la importancia de un proyecto educativo frente a la selección de las obras y su discurso curatorial. El programa se pensó y trabajó desde que comenzó el diseño y la organización de la bienal, designando a un curador educativo para coordinar todo el programa y que en esta ocasión fue el artista y educador mexicano Pablo Helguera.

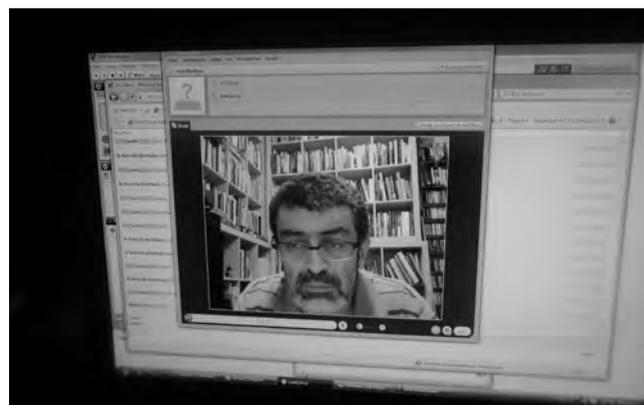
Otro proyecto puesto en marcha la primera semana de septiembre de 2011, fue la segunda edición del MDE11⁵, coordinado por Bill Kelly Jr., curador y educador independiente argentino. El evento tiene como sede principal el Museo de Antioquia en Medellín⁶ y es una acertada iniciativa de arte contemporáneo que cuestiona el formato mismo de la bienal, expandiendo las propuestas artísticas a toda la ciudad. El tema central fue “Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte”, y uno de sus principales intereses fue reflexionar sobre la construcción de conocimiento en y desde el arte, así como conformar relaciones diferentes afuera del museo a partir de la activación de una serie de propuestas –coordinadas por artistas y por especialistas provenientes de otros campos de estudio– que se trabajaron en conjunto con comunidades ajenas al arte, la cultura en general y el museo.

¿Cuáles son las aportaciones de este tipo de iniciativas? Una muy destacable es la apertura para relacionarse con las audiencias y el reconocimiento de la condición crítica de éstas, no sólo frente a los objetos culturales que la institución les ofrece, sino el “traspasar” la marcada frontera entre el territorio del arte y el de la vida cotidiana.

⁴ <http://www.bienalmercosul.art.br/pedagogico>

⁵ <http://www.mde11.org>

⁶ El MDE11 implica otros espacios anfitriones de los proyectos como Casa Imago, Casa Tres Patios, Centro de Desarrollo Cultural de Moravia, Taller 7 y Taller Sitio, además de una extensa lista de interlocutores.



Estos proyectos, pensados y realizados en territorios latinoamericanos, en donde las similitudes son mayores que las diferencias respecto a los públicos en México, tienen el tino de provocar afecciones múltiples entre el museo y otros lugares de autogestión con distintas características, así como entre la comunidad del arte y grupos de personas disímiles y ajenos a él; es decir, lo importante es crear un espacio de diálogo para entablar relaciones de conocimiento con la *otredad*, cuyo origen es la experiencia de las personas y en donde los procesos artísticos funcionan naturalmente como catalizadores centrales o periféricos. Paulo Freire ya había propuesto que nadie aprende solo y que nadie enseña nada a nadie, que aprendemos los unos con los otros mediatizados por el mundo.

Otro beneficio de crear este tipo de plataformas es el vínculo que se produce entre el arte y el ámbito de lo social. La teórica y educadora brasileña Ana Mãe Barbosa⁷, entiende desde las geografías latinoamericanas a la mediación cultural, como un ejercicio social y un agente de cambio y de incidencia para el desarrollo de un país. ¿El museo puede convertirse en un dispositivo que verdaderamente influya en la sociedad? Favorablemente, la

⁷ Barbosa, Ana Mãe, *Arte/Educación como mediación cultural y social*. 1. La mediación cultural es social.



respuesta siempre es positiva, pero no por ello fácil de activar en el plano de lo real. La crítica autoreflexiva nuevamente nos lleva al comienzo de todo, haciéndonos ver que tampoco es necesario cancelar las prácticas tradicionales empleadas hasta el momento, sino replantearlas y dirigir el enfoque.

El museo como lugar de intercambio de distintos *saberes* y experiencias, ha confundido fallidamente la intención comunicativa con la educativa. Ha proporcionado, la mayoría de las veces, información oportuna y contenidos elaborados o simplificados –de las exposiciones y proyectos que produce– a sus públicos. Informar, explicar y conducir –sin importar qué discurso o formato se emplee– todavía son sinónimos de enseñar, formar y aprender. José Vasconcelos escribió a principios del siglo XX: “...es necesario que el pedagogo no estorbe el fluir espontáneo de la conciencia artística. Ya que destruye, no sólo obstruye, el sentido profundo del arte, con su pretensión pragmática de convertir el gusto estético en una serie de prolongación del trabajo industrial”⁸ La verticalidad imperante en los procesos de enseñanza-aprendizaje es lo que visibiliza esta

⁸ Vasconcelos, José (1981), *Antología de textos sobre educación*. México, SEP-FCE, p. 110.

entidad. Lamentablemente, las audiencias no han dejado de significar para las instituciones culturales una masa homogénea que engrosa los “indicadores” de éxito de determinados proyectos.

Para redirigir la experiencia educativa a través del arte, es necesario tomar en cuenta de sus públicos: necesidades, desplazamiento generacional, intereses, posturas críticas frente a lo que les rodea, etc. ¿Cuántos museos generan estudios de públicos para conocer un poco más sobre los aspectos anteriores? Incluso los propios educadores o curadores educativos, ¿cuántas veces evalúan la apreciación directa de las audiencias en determinado proyecto o actividad educativa?

La importancia de repensar al público desde otro lugar debería comenzar precisamente desde la vida interna que genera la vestidura del museo. El trabajo colaborativo entre los diversos profesionales involucrados con las audiencias determinará, sin duda, contenidos y formatos diversos, o incluso el enriquecimiento de los ya utilizados con el fin de generar un espectador crítico y emancipado, como lo pensaba Jacques Rancière⁹; es decir, un visitante autónomo, crítico y reflexivo de la oferta que el museo le ofrece.

RADIO EFÍMERA

Una de las misiones educativas del museo contemporáneo es explorar incansablemente las posibilidades a favor de inventar nuevas formas de hacer y de relacionarse con sus espectadores. Es interesante revisar lo que se puede hacer y se realiza actualmente en algunos museos en la Ciudad de México. Esfuerzos que valen la pena destacarse son los implementados por el Museo de Arte Moderno en los últimos cuatro años, cuando asumió la dirección del museo el curador de arte contemporáneo Osvaldo Sánchez.

La visión en la dirección de la institución y la coordinación integrada con el equipo de trabajo se han visto reflejadas en el creciente interés que los proyectos del MAM han despertado en públicos variados. Uno de los espacios creados específicamente para exhibir y activar estrategias educativas es *Se Traspasa. Proyectos Nómadas*, localizado en el lugar que durante mucho tiempo albergó la librería del museo (a la izquierda de la entrada principal).

La propuesta se abrió precisamente con la intención de generar diálogos más cercanos y vivos con las audiencias, hospedando proyectos que habitualmente no

⁹ Rancière, Jacques (2010), *El espectador emancipado*. Pontevedra, España, Ellago ediciones, p. 40.

serían parte de la programación del museo, y que entrecruzan activa y discursivamente diversas disciplinas artísticas y esferas de la vida pública. Una característica de los proyectos “huéspedes” es que se insertan en el devenir de lo cotidiano y que el impacto de sus contenidos y procesos es visible en los contextos que los hicieron surgir o con los que se relacionan. La intención final es provocar la interacción con el público asistente o periférico al museo a través de actividades poco usuales. El montaje de cada proyecto, así como cada activación o estrategia de relación con los públicos, es un trabajo colaborativo entre la curadora del espacio y el invitado. El propósito es expandir creativamente los procesos de trabajo del “huésped”.

Con poco más de un año de vida, *Se Traspasa. Proyectos Nómadas* ha presentado cinco proyectos en este pequeño espacio: *Radio Efímera*, *Taller Ditoria*, *La fábrica de papel de Etila*, *Re-Sonar: 8 relatos de disquerías mexicanas* y, actualmente, *Taller 75° Grados Color* y actualmente, *7 capas. La cultura del patinaje en las calles de México*.

La primera propuesta con la que abrió sus puertas el espacio, resignificó en parte la funcionalidad de la antigua librería, al hospedar a la estación de radio por internet *Radio Efímera* (radioefimera.com), consecuencia de la revista de literatura *Palabras Malditas*. La estación la dirige desde hace siete años el escritor Jonathan Solórzano, mejor conocido en las redes sociales como *Moon Rider*. El locutor programa, conduce y co-produce junto con el público radioescucha. Una propuesta de radio no convencional fundada por un grupo de escritores, que no utiliza guión, que involucra a los públicos, que se activa durante la noche y que sólo programa música de *lados b*, requirió del diseño de una programación conjunta que consistió en transmisiones maratónicas durante tres madrugadas completas (*De carrera larga. Primer Maratón de Intervenciones Nocturnas en Radio*, de 21 pm a 6 am), en donde escritores, intelectuales y personas que laboran durante la noche, dialogaron sobre el tiempo nocturno, el insomnio y el erotismo. La activación del proyecto también contempló actividades diurnas con diferentes invitados, segmentos para músicos, artistas visuales con propuestas musicales y público en general, incluyendo curadores de arte, el administrador, el jefe de seguridad y el director del MAM. Durante los sábados, el público podía programar su propia música (conectando su *iPod* o teléfono celular) junto con el locutor desde la estación hospedada en el museo.

El espacio se ambientó cómodamente con muebles de época de los años cuarenta y cincuenta, con el objetivo de acentuar las particularidades de un proyecto en el cual la interacción con el público se realiza por internet. Además, se dispusieron por todo el espacio más de cuarenta títulos de los escritores fundadores de la estación, para que los visitantes conocieran parte de estos materiales.

La estancia de Radio Efímera en el MAM supuso la primera vez que una estación de radio ya existente se hospeda en un museo y convoca la participación conjunta de “invitados” y “visitantes” –tanto en las redes sociales como en el espacio físico– a través de una programación específica para ello. El proyecto logró reunir alrededor de cinco mil radioescuchas durante dos meses (tiempo que duró el proyecto) a través de enlaces vía *skype* (algunos especialistas también participaron bajo este formato), así como del seguimiento por medio del *facebook* y el *twitter* del museo. Los radioescuchas conectados provenían de Estados Unidos, Canadá, España, Alemania, Colombia, Venezuela, Argentina, Perú, Francia y México.



La estación de radio no sólo fue un proyecto inusual para la programación del museo que recargó de vitalidad la interacción con las audiencias, también expandió sus contenidos con los más de 30 invitados que se programaron por segmento, entre los que destacaban escritores como Vivian Abenshushan, Gilma Luque, Orfa Alarcón, Luis Alberto Ayala Blanco, JM Servín, Carlos Martínez Rentería, Guillermo Fadanelli, Yuri Herrera y Alberto Chimal; los artistas visuales José Luis Sánchez Rull, Morelos León y Lorena Marrón; los filósofos y teóricos Fabián Giménez Gatto y Naief Yehya; directores de cine como Roberto Fiesco y Gerardo Delgado; los proyectos musicales y de *Spoken Word Poetry* como Los ositos arrítmicos de Lemuria, La Diabla & Low System y la banda de rock Vicente Gayo, entre muchos otros.

La presencia de Radio Efímera en el MAM dialogó, lúdica y abiertamente desde el espacio de un museo y desde la virtualidad de Internet, con audiencias híbridas en intereses y hábitos comunicativos, incorporando al público visitante con espectadores que de otra manera seguirían pensando que las propuestas educativas en los museos no podían ser dinámicas y atractivas para ellos. ❖

II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías

Edgar Eduardo Espejel Pérez*

HACE APROXIMADAMENTE SIETE AÑOS ESCUCHÉ HABLAR SOBRE LA LICENCIATURA EN Administración del Tiempo Libre de la Unviersidad YMCA y comencé a interesarme en los temas: ocio, recreación y tiempo libre; fue así como me embarqué en la maestría de Administración del Tiempo Libre, con especialidad en recreación laboral. Esta oportunidad me permitió analizar a fondo que gran parte de las actividades que realizamos van encaminadas al goce y disfrute de los espacios culturales, de tal manera que, hace dos años, nos sumamos tres instituciones y el departamento de Servicios Educativos de la SHCP y organizamos el Primer Simposium Ocio, Museos y Patrimonio, durante el cual contamos con reconocidos ponentes nacionales y dos extranjeros, entre ellos el museólogo Juan Carlos Rico, quien es doctor de grado por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid y en arte por la Facultad de Historia de la Universidad de Salamanca, además de conservador de museos. Esta primera edición del Simposium nos dejó un muy buen sabor de boca y muchas experiencias significativas, por lo que decidimos que cada dos años se organizaría este evento con la raíz “ocio y museos” y se cambiaría el tema a discutir.

En este 2011, la Dirección General de Promoción Cultural, Obra Pública y Acervo Patrimonial de la SHCP, el Museo Franz Mayer, la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, a través de la Academia de Administración del Tiempo Libre y la Universidad YMCA, organizamos el II Simposium Internacional Ocio, Museos y Nuevas Tecnologías, que se llevó a cabo los días 10, 11 y 12 de octubre en la Ciudad de México. En esta ocasión el propósito fue generar un espacio de discusión y reflexión alrededor de las tendencias, entornos, y enfoques en la formación e investigación, y de consolidación y fortalecimiento de las redes y relaciones del papel que juegan actualmente los museos en la gestión de actividades de ocio autotélico y el uso de las nuevas tecnologías en nuestros espacios, propiciando el desarrollo humano entre los participantes.

* Subdirector de Promoción Cultural, Secretaría de Hacienda y Crédito Público.



Salón de bienvenida.
Las fotografías son
de Isaías Rafael
Hernández Martínez.

Para esta segunda edición contamos con la presencia de distinguidos ponentes nacionales y extranjeros, entre los cuales podemos mencionar los siguientes:

- Dr. Joan Santacana y Mestre, arqueólogo, museólogo y docente. Fue miembro fundador del grupo de renovación didáctica Historia 13-16 y del Taller de Proyectos de Museología y Patrimonio, dedicado a la investigación en museística. Es uno de los máximos impulsores de la museografía didáctica en España, así como el promotor de algunas de las primeras iniciativas en la reconstrucción *in situ* de yacimientos arqueológicos en España. Como museólogo es autor de numerosos proyectos de intervención en museos, centros de interpretación, conjuntos patrimoniales y yacimientos arqueológicos.
- Dra. Esperanza Osorio, directora ejecutiva nacional de FUNLIBRE, en Bogotá, Colombia. Entre sus líneas de investigación destaca *El ocio, la recreación y el tiempo libre en América Latina: problematizaciones y desafíos*, una apuesta por la generación de reflexiones y discusiones que posibiliten, de un lado, la visibilización de la importancia y pertinencia del tema en la construcción de una sociedad orientada al desarrollo humano, y, del otro, generar encuentros en torno al fortalecimiento epistemológico y pedagógico del sector. Un primer paso hacia la creación y consolidación de una comunidad académica latinoamericana que busque, más que el desarrollo nacional, la potenciación de un pensamiento regional, con referentes y regularidades para nuestras necesidades y condiciones.
- Dra. Lupe Aguilar, presidenta de la Academia de Administración del Tiempo Libre, dependiente de la Real Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, reconocida a nivel mundial por su trayectoria académica e investigativa, lo cual se demuestra con el proceso de doctorado en la Universidad de Deusto, Bilbao, España, el doctorado en Michigan, State University, EU, la maestría en el Colegio de Springfield, Massachusetts, EU y la licenciatura en Ciencias Políticas en la Universidad de California Western Pacific, California, EU; además es especialista en recreación por el Centro de Preparación Profesional YMCA, México, y profesora de educación física en la ENEF.
- Dra. Emma Nardi, profesora titular de Pedagogía Experimental de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Roma Tre de Roma, miembro fundador del Laboratorio de Pedagogía Experimental, directora del Centro de Educación del Museo de la Educación, directora del curso a distancia avanzado y del Museo de la Educación, directora del máster de segundo nivel en Mediación Cultural del Museo de la Educación, miembro de la junta de gobierno de la Società Italiana di Ricerca Didattica (Sociedad Italiana de Investigación Educativa), presidente de la Asociación para la Evaluación Educativa Europa y presidente de ICOM-CECA Italia.
- Georgina DeCarli, licenciada en Antropología Social (Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad de Costa Rica) con énfasis en culturas precolombinas y cultura popular latinoamericana. Desde 1980 es profesora e investigadora en la Universidad Nacional (UNA); de 1995 a 2001, coordinó el Programa de Museología y la creación de una maestría virtual en la UNA con la cooperación del Museology Department "Reinwardt Academy" de la Amsterdam School of the Arts, Holanda. Ocupa el cargo de vicepresidente



Dr. Joan Santacana y Mestre.

de la Fundación ILAM (Instituto Latinoamericano de Museos y Parques) y funge como directora desde 1998; como tal, ha realizado una serie de visitas de trabajo a los países de América Latina y el Caribe con el propósito de establecer acuerdos de colaboración, y ha participado en eventos regionales e internacionales, dando a conocer la misión y programas del ILAM. También ha representado al ILAM como parte del Jurado Internacional sobre Instituciones Culturales de Excelencia (Colombia) y como parte de la Organización Observadora del Acuerdo de los 24 Países Iberoamericanos para la Creación de la Red Ibermuseos. Durante los últimos 20 años ha trabajado en el área de Cultura y Desarrollo, y específicamente en la propuesta metodológica sobre la preservación activa del patrimonio cultural y natural y su implementación práctica por medio de la creación del Museo de Cultura Popular en Costa Rica, del cual fue directora (1990-1995), así como su aplicación teórico-práctica en la coordinación y ejecución de diversos proyectos financiados por agencias internacionales y a través de la difusión de su propuesta en diversas revistas especializadas.

También se llevaron a cabo diversos talleres, laboratorios de experiencias compartidas y semilleros de investigación con la participación de alumnos de diversas universidades que están trabajando en el campo de los museos, el ocio, las nuevas tecnologías, patrimonio o en áreas relacionadas con los temas tratados, por lo cual su asistencia fue fundamental, pues se conocieron las propuestas que están generando los nuevos especialistas de museos. El aforo logrado en el II Simposium fue de 220 personas, entre las cuales hubo directores de museos, secretarios de cultura de diferentes estados de la República Mexicana, así como de Latinoamérica, estudiantes y docentes. Creemos que a estos proyectos deben sumarse nuevos facilitadores y con ello abrir el campo a diversos públicos que encuentren valioso y útil nuestro trabajo.

Aprovechando la presencia del dr. Joan Santacana y Mestre, charlamos con él en una sobremesa, para hacer una especie de balance informal sobre su percepción



Participantes.

de los museos y sus quehaceres en nuestro país. Esto es, en resumidas cuentas, lo que platicamos:

¿Cuál cree que es la situación de los museos?

Hay muchos tipos de museos y cada país es distinto; no puede compararse la situación de los museos de Canadá con la de los de Italia o España. El museo, como institución, es un producto de la Ilustración, al igual que la escuela y como tantas otras cosas, nació de la necesidad de una sociedad para la cual lo clásico era un modelo capaz de generar estímulos educativos. Esta situación hoy ha cambiado. En algunos países el museo, como concepto, ha quedado fosilizado, y por lo tanto ha perdido su capacidad de atracción. Ello le sitúa en una especie de limbo educativo, al cual sólo acude un público “cautivo” que está obligado a la visita, bien sea porque la imponen los maestros o las instituciones. Sin embargo, hay museos en algunos países que han desarrollado una museografía de nueva generación, que entronca más con las generaciones jóvenes y con las dinámicas de nuestro siglo. En estos museos no hay un discurso unidireccional desde el museo hacia el usuario, sino que se busca un diálogo permanente entre usuarios y museólogos. Esta nueva museografía hace hincapié en unos discursos renovados, transversales en la cultura, que no rechazan los factores lúdicos y en donde se fomenta un ocio inteligente. Nosotros denominamos a esta corriente “museografía interactiva”.

Hablando de educación, ¿en qué tema cree que debemos centrarnos actualmente?

Ya he comentado anteriormente que tanto el museo como la escuela son instituciones ilustradas; nacieron juntas y entran en crisis juntas. La escuela también hoy está en crisis en casi todo el mundo. Las razones son múltiples; en primer lugar, la escuela se concibió como instrumento para enseñar en una época en la cual la información era patrimonio de determinadas clases; en la actualidad, la información nos desborda y el problema no es disponer de ella, sino disponer de los instrumentos y los métodos para descodificarla. Este es sin duda un gran cambio, ya que ante cualquier pregunta del docente, el alumno sabe que hallará la respuesta en internet. Lo que no siempre sabe es discriminar ante las falsas respuestas. El segundo problema que estamos afrontando es que los nuevos medios –en especial la *web* y todas las tecnologías asociadas a ella– no son simplemente “medios” de transmisión del mensaje, ellos son también “el mensaje”. Si yo he de argumentar largamente un tema, muchos de estos medios no me sirven, ya que sólo están concebidos para proporcionar una información rápida; no sirven para un debate con hipótesis y con criterios de verificación científica; por lo tanto, el mensaje que transmiten está implícito en ellos. Las generaciones jóvenes han nacido ya en este medio y su inteligencia se ha adaptado a él. Está naciendo una nueva inteligencia, que poco o nada tiene que ver con la de sus padres o abuelos. No estamos en un cambio de estilo de vida o de forma de ganarse la vida; estamos ante una nueva forma de inteligencia y en ello deberíamos centrarnos.

De acuerdo con las experiencias o temas en el Segundo Congreso sobre Tiempo Libre, Museos y Nuevas Tecnologías, ¿qué se puede decir acerca de la condición actual en el área educativa de los museos?

El Congreso ha sido estimulante, ya que ha enlazado profesionales que aparentemente tienen tareas muy distintas, tales como maestros, cuya tarea es la enseñanza reglada, museólogos, cuya tarea es investigar, conservar y difundir el patrimonio de los museos, y finalmente han acudido agentes de turismo y de ocio, cuya tarea

es fomentar la ocupación racional del tiempo libre. La idea de reunir a estos tres sectores fue brillante, ya que, aun cuando son muy distintos aparentemente, en realidad comparten una misma materia prima: la educación de la gente joven. Aunque sólo fuera por este hecho, el congreso ya hubiera merecido la pena.

¿Qué le gustaría compartir con nosotros sobre museos y educación?

Con los profesionales de los museos de México, así como con los educadores, realmente ya he compartido algunas experiencias; los he visto en acción en algunos museos; he podido analizar los materiales educativos que se fabrican, y he visto el entusiasmo de algunas y algunos ante su tarea. Realmente todos nosotros somos socios en esta tarea; entiendo que la educación es una tarea compleja que hay que llevarla a cabo desde muchos ámbitos al mismo tiempo. Un país fracasa si cree que la educación es cosa de los maestros; la educación es tarea de todos: han de educar los bomberos, los médicos y enfermeras, los arquitectos, los servicios de parques y jardines, el transporte metropolitano, la hacienda pública, la policía y, naturalmente, el Patrimonio, los museos y los teatros. La ciudad educadora es aquella en la cual todos sus miembros están comprometidos en la misma tarea. Esta idea es la que quisiera compartir con ustedes.

Cuéntenos un poco sobre su último libro.

Los últimos trabajos se han centrado en la arqueología reconstructiva y el factor didáctico; intento analizar las causas por las cuales en algunos países la intervención de tipo reconstructivo en monumentos y recintos arqueológicos se acepta, mientras que en otros se sataniza. Es una tarea apasionante penetrar en los porqués de nuestra propia cultura. ✚

Museos de arte, educación y tecnologías digitales

Laura Regil Vargas*

LA ACTUAL REVOLUCIÓN DIGITAL INVITA A RENOVAR EL AXIOMA “aprender haciendo” con un nuevo enfoque pedagógico del tipo: “hacer aprendiendo”. La interactividad, atributo cardinal de las tecnologías digitales, hace posible, en cierta forma, esta renovación.

Kruger, pionero en la definición de las experiencias estéticas a través de recursos tecnológicos, afirmó: “[...] la experiencia es la mejor maestra, pero la experiencia es muchas veces incierta e insuficiente”. Sin embargo, si somos capaces de dirigir la experiencia hacia puntos específicos, continúa Kruger, es posible llegar a encontrar “oportunidades para revolucionar lo que se enseña y la manera en que se hace” (1993:151). Ni los museos de arte ni la educación formal o informal están ajenos al interés por “revolucionar lo que se enseña”.

Una de las tareas principales de los museos es la de *involucrar* al público con el arte. Me refiero al término *involucrar* en su más amplio sentido: introducir, relacionar, envolver, aprender, experimentar, etcétera; es decir, en un sentido educativo. Ante esto, ¿cómo involucrar, sin proponer la participación y/o la acción? Entonces, si retomamos el axioma propuesto en el inicio, nos preguntamos: ¿cómo aprender sin hacer?

Para responder a esta pregunta, el museo cuenta con una diversidad de recursos. Entre ellos, los tecnológicos, que se han ido sumando al amplio inventario de herramientas educativas y museográficas.

En este artículo revisaremos algunas evidencias para señalar los usos didácticos de algunos recursos digitales en los museos de arte. Parto de reconocer que con las tecnologías digitales surge una gama de herramientas que, empleadas en forma adyacente o yuxtapuesta, proporcionarán a los visitantes experiencias museísticas cercanas a lo que llamamos *integral*.

De entre la amplia gama de recursos digitales, con fines expositivos y por su capacidad didáctica, me centraré en los

multimedia o hipermedia¹. Su facultad como herramienta museográfica radica en que no se limita a la experiencia visual y auditiva. Al respecto, el investigador catalán Román Gubern señala: “Sus simulaciones son polimodales, afectando a varios sentidos: acústicas (con sonido estereofónico y holofónico), cenestésicas, cinestésicas y táctiles” (1996:160).

Por su parte, el historiador E. H. Gombrich (1982) acierta al señalar que, en general, los museos provocan una transformación de las imágenes al ubicarlas en un espacio determinado e inalterable por el visitante; es decir, al recontextualizarlas.

A partir de las ideas de Gombrich, reflexionemos sobre la *descontextualización* y *recontextualización* de las obras de arte en los museos y, en consecuencia, los usos didácticos del hipermedia. Desde el momento en que un objeto forma parte de la colección de algún museo, adquiere la calidad de *obra de arte*. Sin embargo, este hecho lo deja, generalmente, fuera de su ámbito natural, del espacio en el que fue creado o para el que fue concebido. Esto es la *descontextualización*, o bien, a lo que Gombrich llama “la desvitalización de la imagen” (1982:109).

A su vez, los museos tienen la función también de *recontextualizar*, para ayudar a los visitantes a apreciar, comprender, e inclusive, interpretar obras de arte. Es precisamente en ese doble juego, de descontextualizar y recontextualizar, donde considero que los recursos hipermediáticos tienen un papel didáctico en los museos de arte.

Imaginemos, por ejemplo, que estamos en el Museo del Prado, frente al famoso óleo “Las Meninas”, obra de Velázquez.

* Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Este concepto lo desarrollo en *La caverna digital. Hipermedia: orígenes y características*, UPN, México, 2001 Universidad Pedagógica Nacional. Baste aquí dar una propuesta personal de definición de *hipermedia*: sistema informático de combinación y enlace interactivo de recursos, medios y lenguajes texto, imagen y audio, diseñado y producido con intenciones educativas o informativas.

que. El cuadro permanece escoltado en el horario de la pinacoteca, además de tener todos los seguros posibles contra robo. Es función del custodio no sólo proteger al lienzo renacentista del tacto de los visitantes, se encarga además de vigilar que nadie se acerque más de la distancia permitida. ¿Cómo educa entonces el museo, respecto a la apreciación del arte? ¿Le es suficiente al visitante del museo con admirar a cierta distancia el lienzo de más de tres metros de alto?

En varias ocasiones he analizado las reacciones del público del Museo del Prado frente al emblemático cuadro. La mayoría cumple con la siguiente pauta: lo mira, se acerca lo más posible, se vuelve a alejar, recorre con la mirada a todos los personajes. Algunos reparan en la vestimenta de la época; otros intentan descifrar quiénes son los personajes y sólo unos cuantos se interesan por profundizar en la estructura de la obra y su intrigante juego de perspectiva.

Decepcionada, he visto cómo la mayoría se aleja de la pintura de Velázquez sin comprender cabalmente la obra y, en consecuencia, sin poder interpretarla. Recordemos que una parte sustancial de la función educativa de los museos es facilitar la apreciación, la comprensión y la interpretación de las obras.

En esta situación específica, expuesta aquí con fines analíticos, pregunto: ¿cómo usaríamos un recurso didáctico y digital como el hipermedia? Para responder, propongo un ejercicio de imaginación, a reserva de echar mano de desarrollos multimedia ya producidos.

Imaginemos que en la misma sala del Prado, a un lado de “Las meninas”, hay una computadora con un hipermedia. Ahí el visitante del museo, ahora convertido en usuario de un software, puede “tocar” o manipular la obra a través de diferentes acciones y tener acceso a textos con información específica de las características y contexto de “Las Meninas” y de su autor.

Con nuestro software imaginario el visitante-usuario podrá, por ejemplo, modificar la luz de la obra. Entonces entenderá que la perspectiva está alterada por el tratamiento del claro-oscuro; de esta forma, personajes más iluminados que otros son interpretados por nuestros ojos como los principales, además de ubicarlos en primer plano.

Otro recurso sería accionar una animación con la que se trazaran las líneas básicas e invisibles de la composición del cuadro. Así se evidenciaría cómo el conjunto de líneas rectas y curvas crea una armónica composición. El visitante-usuario podría además tener acceso a información sobre el pintor

sevillano, la historia de este famoso cuadro que tuvo como nombre original “La familia” y una breve descripción de cada uno de los personajes de la obra, incluido el pintor mismo.

La apreciación del cuadro original se enriquece con la experiencia didáctico-multimedia. En esta combinación es más probable captar la esencia misma de tan emblemática obra, el poder visual de la perspectiva con la que Velázquez creó un espacio tridimensional usando sólo dos dimensiones.

Sin duda, este conjunto de efectos visuales e información textual ayudan a comprender e interpretar una obra. De esta forma, bajo el axioma pedagógico “hacer aprendiendo”, gracias a la interactividad, atributo principal del hipermedia, la visita al museo puede ser realmente educativa.

Finalmente, subrayar mi convicción sobre el uso complementario de la tecnología como herramienta didáctica en el desarrollo de la apreciación estética. Su función no es sustituir ni reemplazar las obras de arte. La función educativa de estos recursos es provocar la curiosidad, informar, contextualizar y recontextualizar.

A manera de conclusión, en un tema en constante desarrollo como es éste, me basta con dejar una invitación que estimule la experimentación y la creatividad en el estudio del potencial estético y didáctico de los recursos digitales. Una invitación a los espacios educativos y artísticos a conjuntar ideas y recursos, pues el aprendizaje y el goce estético son posibles cuando se confía en la capacidad intelectual, emotiva y creativa “del otro”. ❖

Bibliografía

- Gombrich, E. H. (1982), *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Gubern, Román. (1986), “En el umbral del tecnomuseo”, en AAVV, *Cultura y nuevas tecnologías*. Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 70-85.
- Gubern, Román. (1996), *Del bisonte a la realidad virtual; la escena y el laberinto*. Barcelona, Anagrama.
- Hudson, Kenneth. (1987), *Museums of influence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kruger, Myron W. (1992), “The art in artificial reality: videoplace and other new forms of human experience”, en Jacobson, Linda. (Ed.), *Cyberarts: exploring art and technology*. San Francisco, CA, Miller Freeman Inc., pp. 245-254.
- Kruger, Myron W. (1993), “An easy entry to artificial reality”, en Wexelblat, Alan, (Ed.), *Virtual reality applications and explorations*. Cambridge, MA, Academic Press Professional, pp. 147-157.
- Regil, Laura (2001), *La caverna digital. Hipermedia: orígenes y características*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Regil, Laura (2002), *De la idea a la creación: desarrollo de software educativo*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Los recorridos dramatizados en los museos de historia

Alfredo Hernández Murillo*

El presente artículo hace referencia a un programa de visitas dramatizadas en el Museo Nacional de las Intervenciones, desarrollado entre los años 2005 y 2006, en el tiempo en el que, quien escribe este artículo, se desempeñaba como director de dicho recinto.

* Museo Nacional de Historia.



Juglares en el convento. Fotografía Alfredo Hernández.

EL MUSEO NACIONAL DE LAS INTERVENCIONES es un peculiar recinto abocado a preservar la memoria de las intervenciones extranjeras que ha padecido México a lo largo de su historia. Aunque también tiene, por su ubicación en un ex convento dieguino, la encomienda de preservar un patrimonio que da cuenta de la historia virreinal y de la cruzada evangelizadora que emprendieron diversas órdenes religiosas en ésta época para propagar la fe cristiana en Asia y América. Al recorrer sus celdas, salones y espacios exteriores, nos podemos percatar de que entre sus muros y arcadas se han tejido una multitud de historias, dignas de ser contadas y de ser conocidas. Historias que no se encuentran inmersas en las páginas de un libro, sino contenidas en objetos de colección de variado tipo —el carruaje de don Benito Juárez o el mapa de campaña del general Scott, por mencionar algunos— o bien se encuentran contenidas en una celda, un claustro, un refectorio conventual o un piso de estuco de factura prehispánica. Pero, ¿cómo lograr que nuestros visitantes conozcan las múltiples historias que guardan celosamente nuestros espacios conventuales y las reliquias cívicas que exhibe este recinto? ¿Cómo lograr compartir con los visitantes el conocimiento acumulado por los especialistas en torno a los testimonios históricos que atestiguan las gestas de defensa de la soberanía de nuestra nación, en torno al asentamiento prehispánico o al edificio conventual? O, dicho de otra manera, ¿cómo conseguir que nuestros visitantes comprendan los diversos significados históricos contenidos en el monumento y en los testimonios históricos en exhibición? En la búsqueda de formas imaginativas para compartir con nuestros visitantes la riqueza histórica y cultural contenida en este espacio histórico y museo, en el año 2005 emprendimos la realización de un recorrido dramatizado. En esta peculiar puesta en escena y con base en un guión literario formulado en el propio museo, un grupo de 12 actores y dos músicos de la Compañía de Teatro Clásico Juana de Asbaje, conducía al público en un recorrido a través de los espacios más representativos del otrora convento dieguino.

Historias y prodigios del convento de Churubusco. El Quijote con Fray Huerta. Fotografía Mauricio Murat.



Historias y prodigios del convento de Churubusco. Fray Huerta en el huerto. Fotografía Mauricio Murat.

Los visitantes eran recibidos frente al portón de ingreso por “don Diego del Castillo”, hombre de riqueza dedicado al comercio de la plata que en la segunda mitad del siglo XVII patrocinó la edificación del convento y templo dieguinos, quien invitaba a estos “peregrinos” a pasar al convento para disfrutar de la hospitalidad de los frailes. Ya dentro, en el Portal de peregrinos, mientras disfrutaban de una tradicional “sopa boba”, un comerciante que se encontraba de paso por Churubusco, los invitaba a comprar figurillas



Historias y prodigios del convento de Churubusco.
El negro Antón, esclavo de la cocina. Fotografía
Mauricio Murat.

de porcelana o ropa de seda que habían llegado a la Nueva España en la Nao de la China.

En el Patio menor, los “peregrinos” presenciaban el momento en que un novicio era adoctrinado por “fray Martín de Aguirre”, profesor de filosofía del colegio dieguino que funcionaba en este convento, y quien más tarde moriría martirizado en el Japón, lo que le valdría su canonización. En el Huerto, eran recibidos por “fray Huerta”, quien les daba una pormenorizada descripción de la función de un huerto en un recinto conventual y de las diferentes roles que jugaban los frailes –portero, cocinero, campanero, lector, etc.– para hacer posible la operación diaria del establecimiento religioso. En un jardín del huerto, los visitantes presenciaban atónitos la aparición de un personaje de la literatura española, el célebre “don Quijote de la Mancha” –un loquito que se

creía el Quijote y que se brincaba la barda del convento para emular a este personaje novelesco en aventuras interminables– en lo que constituía además la celebración de los 400 años de la aparición de la publicación de esta célebre novela.

En la Cocina, los visitantes presenciaban el momento en que “el fraile cocinero” dirigía a otros frailes en la preparación de los guisos para la fiesta de San Francisco. En este momento, hacía su aparición el “negro Antón”, esclavo proveniente de Cuba que trabajaba en la cocina, quien acompañaba los rezos a San Juan Bailón interpretando una danza pagana. Con sus comentarios, el “negro Antón” dejaba en claro las aportaciones que realizaran los negros en la Nueva España en torno a la alimentación, el uso de hierbas medicinales y otras prácticas culturales que fueron adoptadas en esta colonia.

Por último, en el Refectorio, el público conocía acerca de la alimentación que recibían los frailes y del ritual de la lectura de los salmos, y escuchaban al “negro Antón” relatarles acerca de aquel memorable momento en que, en una noche de verano del año 1806, el refectorio se había inundado súbitamente mientras los frailes ingerían sus alimentos, lo que había propiciado la necesidad de reconstruir el convento, elevando el nivel de sus pisos originales.

En esta escena del recorrido, los visitantes podían apreciar y comprender por qué el Refectorio cuenta con dos ventanas arqueológicas que permiten apreciar el nivel de piso original a 1.60 metros de profundidad.

En la última escena, que tenía lugar en el Portal de peregrinos, los actores representaban el momento en el que –el 20 de agosto de 1847– el general Pedro María Anaya entregó su espada a un general norteamericano, significando con ello su rendición, toda vez que los soldados mexicanos se habían visto obligados a detener las hostilidades ante la falta de parque.

El recorrido era acompañado por música de piano, flauta y percusiones y por algunos cantos tradicionales como el canto profano del “negro Antón” o un villancico en honor a la virgen María, que era interpretado por dos frailes que competían por superarse uno al otro.

Al concluir el evento, el visitante había disfrutado de un recorrido por los espacios más significativos del otrora convento, recibiendo una información, en forma vivencial, sobre la funcionalidad de los espacios conventuales, sobre el estilo arquitectónico del edificio –en el que privaban la austeridad y la sobriedad correspondientes a los votos de humildad de la orden de San Diego– y sobre algunos acontecimientos que habían tenido lugar en este espacio, como la defensa de la soberanía mexicana ante un ejército invasor, en la célebre batalla de Churubusco.

Nos referimos en este caso a una información que permitía al visitante realizar la lectura del espacio arquitectónico y de algunas de las colecciones exhibidas, extrayendo sus significados; es decir, una lectura interpretativa.

JUGLARES EN EL CONVENTO

El recorrido dramatizado *Historias y prodigios del convento de Churubusco* se llevaba a cabo rigurosamente el último viernes de cada mes. Después de un semestre de representaciones, pudimos percatarnos de que la entusiasta respuesta de los visitantes, expresada en sus comentarios al final del recorrido y en la manera en que la recomendaban a sus conocidos, así como en la profesional cobertura de los medios de comunicación, constituían una muestra inequívoca del valor del recorrido dramatizado como estrategia de comunicación e interpretación del museo, que venía a sumarse a las estrategias existentes –cedularios, publicaciones y visitas guiadas

Pero antes de proceder a analizar objetivos y resultados, quiero hacer mención de que al constatar la solidez del recorrido dramatizado, nos cuestionamos la limitada cobertura que estábamos logrando, toda vez que participaban en esta experiencia entre 70 y 90 visitantes en cada función; es decir, mensualmente.

En estas circunstancias, optamos por desarrollar un nuevo tipo de visita que llevaría por nombre *Juglares en el convento*. En esta modalidad, el público disfrutaría de un recorrido dramatizado conducido por un actor, que representaría a un personaje relacionado con el convento dieguino, con la batalla de Churubusco, con las grandes gestas de la nación o con la vida artística o intelectual del pasado de México.

En atención a su bajo costo, esta visita resultó ser la más atractiva para nuestros visitantes y la que mayor respuesta tuvo por parte de la población infantil y juvenil de nuestra ciudad. Tomando en cuenta la entusiasta respuesta de nuestros visitantes, se realizaban tres recorridos dramatizados cada domingo, lo que nos permitió atender a más de 300 visitantes al mes.

En unos cuantos meses, desfilaron por las salas del museo personajes tan disímolos como “el general Pedro María Anaya” (que comandó la defensa de Churubusco), el negro Antón” (personaje imaginario), “el Quijote de la Mancha”, “Malanota Saborejo” (juglar español del medioevo), “Sor Juana Inés de la Cruz” y “Guillermo Prieto” (poeta y cronista de México en el siglo XIX); o bien, personajes surgidos de la literatura de la época, como “Martín Garatuza”, por mencionar alguno. Tomando en cuenta que cada mes se representaba a un nuevo personaje, después de algún tiempo empezamos a percatarnos de que una parte de nuestros participantes en los recorridos de *Juglares* eran ya un público frecuente de nuestro museo. Y una franja importante de estos visitantes frecuentes se encontraba constituida por familias, porque para muchos padres de familia la visita dramatizada representaba ya una atractiva opción educativa y recreativa para apoyar la formación de sus hijos.

Es importante señalar que la estrategia del recorrido dramatizado por un actor probó su pertinencia y viabilidad en virtud de una demanda creciente y estable del público, lo que ha permitido garantizar su permanencia, tomando en cuenta que la dirección actual del museo no solamente continuó su aplicación, sino que extendió su cobertura a los días sábado y domingo.

A seis años de su creación, la visita dramatizada del Museo Nacional de las Intervenciones se ha constituido en una tradición en el universo de los museos de historia de nuestra ciudad.

Juglares en el convento. Maximiliano de Habsburgo.
Fotografía Alfredo Hernández.



LA VISITA DRAMATIZADA Y LA MOTIVACIÓN POR EL CONOCIMIENTO

A manera de ejemplo del efecto que produce la visita dramatizada en los visitantes al museo, vale la pena citar el comentario expresado por dos visitantes que participaron en el recorrido dramatizado en el que se representaba al Quijote de la Mancha: un padre de familia y su hijo, estudiante de preparatoria. Al concluir la visita, el padre comentó que él nunca había leído *El Quijote*, pero que ahora estaba decidido a leer la novela. Por su parte, el joven preparatoriano comentó que a él nunca le había gustado la Historia, pero que representada de esta manera, en definitiva sí le gustaba.

LA VISITA DRAMATIZADA COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN E INTERPRETACIÓN

La instauración de la visita dramatizada en el Museo Nacional de las Intervenciones tuvo su origen en la búsqueda de un recurso de comunicación capaz de transmitir, con la fuerza y contundencia suficientes, la riqueza de los significados históricos que encierra un monumento histórico como el ex convento de Churubusco y las reliquias representativas de las grandes gestas por la defensa de nuestra soberanía.

Es decir, respondió a la necesidad de encontrar un medio de comunicación idóneo para la transmisión de significados en un espacio museográfico y en un espacio monumental.

En esta búsqueda encontramos que el recurso teatral puede constituir un medio capaz de transmitir, en toda su intensidad, el pensamiento y el sentir de aquellos

personajes que se encuentran representados en el museo; de comunicar el dramatismo de las grandes gestas en defensa de la soberanía nacional, o bien, de evocar los ambientes, los modos de hablar y las costumbres de quienes habitaron México en épocas pasadas.

Es también un medio capaz de integrar una diversidad de formas de expresión social como la poesía, la música, el ensayo y la novela. Y es, asimismo, un medio idóneo para generar emociones y propiciar en el visitante un estado de concentración que le facilite la apreciación y valoración de un objeto histórico, una pieza artística o un monumento cargado de significados.

En atención a estas consideraciones, hemos tomado en cuenta que las visitas dramatizadas constituyen una modalidad de interpretación de los monumentos históricos y museos que impacta las emociones y los sentidos del visitante, motivándolo a comprender y valorar su patrimonio histórico.

La apreciación del patrimonio cultural es un derecho universal. La transmisión de su significado debe ser tan amplia como resulte posible... adaptada a un vasto espectro de visitantes y grupos interesados.

Carta ENAME ICOMOS

La interpretación del patrimonio es el "arte" de revelar in situ el significado del legado natural y cultural al público que visita esos lugares en su tiempo libre.

Asociación para la Interpretación del Patrimonio (AIP)

Tomando en consideración estas definiciones en torno a la interpretación del patrimonio, formulamos los guiones de los recorridos dramatizados, con la idea de que



Juglares en el convento. General Pedro María Anaya.
Fotografía Alfredo Hernández.

se visitaran no solamente las salas de exposición, sino también los patios, huerto, claustros, portales, balcones y corredores; es decir, con la idea de que los visitantes pudieran acceder a todos los espacios visibles del ex convento y museo, realizando lecturas –de espacio y colecciones– diferentes en cada recorrido.

Por otra parte, incluimos en los guiones la información que consideramos clave para interpretar el espacio histórico en el que se realizaba el recorrido:

- El momento histórico en que vivió el personaje
- La trayectoria histórica del convento de Churubusco y del sitio prehispánico de Huitzilopochco
- La batalla del 20 de agosto de 1847
- Vida cotidiana, costumbres y expresiones artísticas de la época
- Información que estimule la valoración de objetos históricos que figuran en el recorrido: pinturas, esculturas, documentos, armas, objetos de ornato, etc.
- Elementos arquitectónicos visibles en el recorrido: pintura mural, nichos, arcos, cornisas, mosaicos, etc.

Adicionalmente, los actores interpretan música en vivo que hace referencia a la época que está siendo representada.

EN SÍNTESIS

La modalidad de visita dramatizada desarrollada en el Museo Nacional de las Intervenciones constituye una estrategia de comunicación e interpretación del patrimonio histórico, complementaria a los medios que se aplican regularmente en los museos. A lo largo del tiempo de su aplicación, ha probado su viabilidad al lograr una respuesta sólida y entusiasta por parte del público y al tener como fundamento un guión elaborado por especialistas del propio museo, basado en el conocimiento científico avalado por el INAH.

Ahora bien, resulta interesante preguntarse por qué, a pesar de sus bondades, el recorrido dramatizado no ha logrado consolidarse en los museos de historia y antropología como una estrategia de comunicación y de interpretación, complementaria a los medios tradicionales del museo. Tal vez ello se deba a que su realización ha sido vista solamente como un entretenimiento y no como un recurso de comunicación e interpretación.

Lo cierto es que, hoy en día, resulta importante valorar las diversas experiencias de recorridos dramatizados que se llevan a cabo en espacios históricos como el mencionado, además de otros que tienen lugar en la Catedral Metropolitana, el Palacio del Ayuntamiento, el Museo Frida Kahlo y el Museo Anahuacalli, por mencionar algunos casos, con el ánimo de incorporar a nuestra práctica de comunicación y educación aquellas estrategias que están generando expectación y resultados positivos en museos y espacios históricos de nuestro país. ❖



Juglares en el convento. Sor Juana Inés de la Cruz y Malanota Saborejo. Fotografía Mauricio Murat.



Estatuilla de mármol de Eros.
Época romana, siglo II, procedente de Castello di Guido, Italia.
© The Trustees of the British Museum 2012.
Todos los derechos reservados.

Arte y belleza en la Grecia Antigua

Alejandra Barajas*



Ánfora-trofeo de figuras negras.
Manufactura ateniense, ca. 530-520 a.C.,
atribuida al pintor Euphiletos, procedente
del Sur de Italia o de Sicilia.
© The Trustees of the British Museum 2012.
Todos los derechos reservados.

EL 24 DE SEPTIEMBRE DE 2009, LO QUE FUERA HASTA 1997 LA SEDE DE LA BIBLIOTECA del Museo Británico, conocida como Round Reading Room, abrió sus puertas para recibir durante un periodo de cuatro meses a casi 200 mil visitantes. La exposición: *Moctezuma. Aztec Ruler*, un proyecto binacional y co-curatorial organizado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el British Museum, incluyó 107 piezas arqueológicas e históricas provenientes de distintas instituciones mexicanas y fue la cuarta y última exposición del ciclo “Grandes Emperadores”.

A dos años de esa magna presentación, México recibió *Cuerpo y belleza en la Grecia Antigua*, en exhibición en la sala de exposiciones temporales del Museo Nacional de Antropología del 10 de noviembre de 2011 al 12 de febrero de 2012. Ian Jenkins, curador del Departamento de Arte Griego del Museo Británico y de esta muestra, seleccionó 131 obras, entre esculturas de terracota, bustos de mármol, vasijas y estatuillas de bronce, medallas, coronas y armaduras, para hablar de la condición humana en la Grecia Antigua y la herencia y legado que esa civilización nos dejó.

Los diez ejes temáticos, entre ellos “Atletas”, “El hermoso cuerpo del varón”, “Afrodita y el cuerpo femenino”, “El divino cuerpo de los dioses” y “El rostro humano”, nos muestran el interés por el cuidado del cuerpo, la adoración a los dioses con formas humanas, los ritos de iniciación y la diversidad en la Grecia Antigua. Los griegos entendieron el cuerpo humano no sólo como un objeto de apreciación estética que puede ser plasmado en el arte, sino también como una representación y prueba de la inteligencia humana capaz de encontrar el equilibrio entre el cuerpo y el espíritu. ❖

* Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones.

La iluminación LED y sus ventajas en la MUSEOGRAFÍA

David García Aguirre*



Fotografía Melitón Tapia-INAH.



Foto tomada de www.iluminet.com.mx.

EL CAMPO DE LA ILUMINACIÓN EN MUSEOS ES UN TEMA COMPLEJO QUE PUEDE SER UN factor detonante para generar en el espectador un interés dentro de las colecciones en exhibición o producir en él una experiencia intensa dentro de su visita. La iluminación se sitúa como uno de los elementos museográficos a los que más provecho se le puede sacar en la puesta en escena, ya que podemos destacar o jerarquizar algunas de las piezas, o bien detonar en el visitante una serie de sensaciones por medio de su adecuado uso dentro de las salas.

La luz es un elemento generador de emociones y sentimientos que comunica a los espectadores por medio de su intensidad, tonalidad, opacidad y colocación dentro del espacio museográfico. Debido a esta importancia, la iluminación juega un papel fundamental dentro del discurso museográfico y también de conservación. Cabe mencionar que el proyecto museográfico de iluminación debe conjuntar, entre otros aspectos, el diálogo con los restauradores, ya que una mala iluminación puede dañar las colecciones, debido tanto al calor que producen las luminarias como a los rayos ultravioleta que generan.

Desde tiempo atrás, la iluminación más común en museos es de tipo halógena y fluorescente; se ha demostrado que dichas luminarias causan, en algunos casos, daños en las piezas, como la decoloración en pigmentos, daños en fibras textiles, desprendimientos de capas pictóricas y cambio de tonalidad en papeles.

Esta situación se debe a que las lámparas halógenas cuentan con una emanación de calor importante, lo que implica un manejo delicado, ya que en situaciones poco controladas pueden provocar cortocircuitos o incendios. También son emisores de grandes cantidades de lúmenes, lo que se traduce en un alto brillo y difusión de colores y tonalidades, pero al mismo tiempo, esta situación afecta a la conservación de las piezas.

Otra de las luminarias utilizadas comúnmente en los museos es la luz fluorescente o de tubo, misma que tiene la facultad de evitar emanaciones importantes de calor, por lo que se puede usar de manera directa en vitrinas, pero debido al tipo de rayos que proyecta, las zonas iluminadas tienden a cambiar su color, proyectando luces verdosas o azuladas.

Es por esto que en los últimos años, los avances tecnológicos nos brindan la iluminación de LED, un sistema novedoso en el ámbito de los museos que ofrece, ante todo, calidad y conservación al mismo tiempo. La luminaria de LED es una pequeña fuente emisora de luz que tiene entre sus ventajas su dimensión (en unidad no mayor a un centímetro cuadrado), reducido consumo de energía, vida útil que supera las diez mil horas y diversas presentaciones (puede encontrarse en el mercado como lámpara en diseño tipo halógeno, en tira flexible de no más de 15 mm. de ancho hasta cinco metros de longitud, o sumergible en agua).

* Museo del Templo Mayor.

En el caso de la museografía, la iluminación LED viene a diversificar la oferta tecnológica utilizada en los recintos, siguiendo dos factores de extrema importancia: la flexibilidad en cuanto a sus presentaciones para generar adecuados montajes y la conservación de las colecciones. Debido a que estos focos no son incandescentes como algunos sistemas de iluminación tradicionales, la luz no emite rayos ultravioleta y tampoco genera calor como la luminaria halógena. Estos factores hacen de este sistema de iluminación un elemento digno de considerar al momento de realizar adquisiciones para los recintos museográficos.

LA ILUMINACIÓN DE TLALTECUHTLI

En el año 2010, quedó montado el monolito de la diosa Tlaltecuhltli en el vestíbulo del Museo del Templo Mayor; esta pieza cuenta con un gran porcentaje de pigmentación original, lo que hace de su montaje museográfico todo un reto. En un inicio, el diseño museográfico incluía cañones de iluminación halógena que bañaban la pieza desde la parte baja del relieve; esta situación provocó que la visualización de los relieves y la pigmentación del monolito no fueran óptimas, ya que acentuaba los colores y relieves sólo desde un extremo de la misma, y las tonalidades se cargaban hacia la gama de los amarillos. Esta situación hizo que desde la subdirección de museografía en coordinación con nuestro experto en iluminación, Carlos Vargas Martínez, se generara la propuesta de cambiar el sistema de iluminación. Después de un extenso análisis de las posibilidades en el mercado, así como del estudio de ángulos y distancias entre la pieza y el nuevo sistema, se decidió que la mejor opción era la iluminación LED, la cual se instaló, dando al monolito una mayor claridad en las tonalidades de la pigmentación, generando una adecuada visualización de los relieves y las formas del mismo, sin dejar de lado la conservación.

Es importante reflexionar en el efecto que produce en nuestro visitante la iluminación en las exposiciones, ya que gracias a ella podemos destacar o dar jerarquías a piezas, zonas o elementos dentro del recorrido. Por esta circunstancia es importante considerar la labor del iluminador como fundamental dentro del guión museográfico, ya que gracias al efecto y dramatismo generado por la luz, podemos generar en nuestro espectador una experiencia estética memorable.

Si bien es cierto que en la actualidad este sistema sigue siendo más costoso que las luminarias convencionales, considero importante realizar un balance donde el costo-beneficio es mayor, ya que, de entrada, el mantenimiento y cambio de luminarias será más esporádico porque tienen mayor rendimiento, además de que supone la mejor opción para piezas muy delicadas. ❖



Premio Miguel Covarrubias de Museografía e Investigación de Museos

Denise Hellion*

CADA AÑO LLEGAN A LAS MANOS DEL JURADO DE LOS PREMIOS ANUALES INAH, PROPUESTAS para concursar en lo que ya es considerado entre especialistas como un premio nacional. El Premio Miguel Covarrubias representa la relación entre academia y práctica museográfica, que es primordial para el INAH y que supone tanto la preocupación por la calidad de los contenidos como la creatividad en la forma de presentarlos.

Este año tres fueron los rubros premiados, pues desafortunadamente otros tantos fueron declarados desiertos. En todos ellos está presente una reflexión sobre la actividad en los museos desde una perspectiva que problematiza la comunicación.

La exposición *Cine y Revolución*, presentada en el Museo de San Ildefonso, recuperó una perspectiva que enriqueció la manera en que se construye un imaginario de la revolución a través de un medio complejo como es el cine. Alejandro García Aguinaco, del Taller de Museografía, obtuvo el premio al mejor trabajo de Diseño e Instalación de Exposición.

La reestructuración del Museo de Guadalupe, Zacatecas, del INAH, planeada cuidadosamente para el largo plazo, incluyó la investigación sobre la colección de Manuel Pastrana. Violeta Tavizón Mondragón obtuvo la mención honorífica al mejor trabajo de planeación y proyecto de museo abierto al público con el guión temático *Manuel Pastrana, un pintor de la Academia de San Carlos*, del que ofreció algunos adelantos en esta [GACETA DE MUSEOS](#).

En el caso de tesis, solamente se otorgó premio en el nivel de maestría a un trabajo presentado en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía de Cintia Velázquez Marroni. La tesis se titula *Musealizar el pasado reciente. ¿Un futuro para la historia? Los museos memoriales y el memorial del 68*, y en ella profundiza en la manera en que se construyó un discurso complejo y representativo de una colectividad para sustentar el Memorial del 68, perteneciente a la UNAM.

Sin duda una revisión de los premios Miguel Covarrubias, la lectura de memorias, guiones y tesis permitirá replantearnos las perspectivas que hoy en día son merecedoras de distinciones, por lo que todos aquellos que laboramos en los museos podemos sentirnos entusiasmados con estos reconocimientos. Enhorabuena para los premiados. ❖

* Investigadora, Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, INAH.

SEP 90 años: 1921-2011, Cimientos de la Nación

Teresa Riveros Testolini*

EL PASADO MES DE OCTUBRE, LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA cumplió 90 años y los celebró mediante diversos actos culturales, entre los que destaca esta magna exposición que tiene como sede la Biblioteca José Vasconcelos, ubicada a un costado de la antigua estación de trenes de Buenavista, en el Distrito Federal. A lo largo de dos mil metros cuadrados se despliega la historia de 64 instituciones que ostentan diversos gráficos, objetos, material didáctico y fotografías nunca antes reunidas, a través de los cuales se hace un recuento de la fundación de cada uno de estos órganos institucionales, los logros cosechados a través de los años y su misión dentro de la Secretaría.

La Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH, como parte de la Secretaría de Educación Pública, fue el organismo encargado de darle forma museográfica a esta monumental muestra; tuvo a su cargo la coordinación de planeación, brindó asesoría curatorial, formuló los guiones museográficos, redactó cédulas de comentario y estuvo a cargo del diseño, producción y montaje de la muestra. El discurso museográfico se divide en cinco núcleos temáticos, además de una línea del tiempo que representa un viaje gráfico y descriptivo por los momentos más trascendentes en la formación y consolidación de la Secretaría de Educación Pública.

En el primer núcleo, “La raíz y el árbol”, se rinde homenaje a los fundadores y secretarios: José Vasconcelos, Justo Sierra y Jaime Torres Bodet. Se muestran también los antecedentes de la institución y la evolución de los salones de clase, en un recorrido que abarca los distintos niveles y tipos educativos de nuestro país (Educación Básica, Media Superior y Superior).

El segundo núcleo, “La cima del sistema educativo”, expone la amplia gama de instituciones de educación superior, así como los organismos encargados de apoyar y divulgar la excelencia académica. En la muestra se encuentra la participación del IPN y su canal, la UPN, el COLMEX, la UNAM, El Colegio Nacional y el CONACYT.

El tercer núcleo, “La cultura”, está dedicado a aquellas instituciones cuyo propósito es el desarrollo y difusión de la cultura y las artes, así como la formación y estímulo de nuevos talentos. Se exponen instituciones como el INAH, el INBA y Radio Educación como instituciones pioneras; así como CONACULTA, FONCA, CCC, CN, IMCINE y el CENART, entre otras.



Jorge González Camarena, *La Patria*, óleo sobre tela, 1962. Fotografía Gliserio Castañeda.

“El libro, el deporte, la educación para jóvenes” es el título del cuarto núcleo, que pone de manifiesto la capacidad editorial de la SEP, con la participación de la CONALITEG, encargada de la producción de los libros de texto gratuitos desde 1960, y con presencia del FCE, CONACULTA e INDAUTOR. Asimismo, la muestra incluye al IMJUVE y la CONADE como representantes del apoyo al deporte y la juventud.

Para finalizar, el quinto núcleo, “Inclusión educativa”, presenta la educación a distancia y el uso de la tecnología para tal fin en organismos como la DGTV y el ILCE; también se incluye el acercamiento de la educación a diversos núcleos de la población en situaciones especiales, como habitar en comunidades alejadas, ser mayores de edad o ser hablantes de lenguas indígenas; en este sector encontramos instituciones como el INALI, el INEA, el CONAFE y la CGEIB. Además, en este núcleo encontramos a la Dirección General de Culturas Populares, encargada de la promoción de dichas manifestaciones.

La exposición *SEP 90 años: 1921-2011. Cimientos de la Nación*, abierta hasta el mes de enero de 2012, es un homenaje a la institución productora y promotora de cultura por excelencia y constituye una visión sobre sus alcances y los desafíos que exigen solución. Pero también significa un viaje al pasado y presente de todos los mexicanos, ya que unos más, otros menos, le debemos algo a la Secretaría... y, valga la expresión, de alguna manera, “todos somos SEP”. ❖

* Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones, INAH.

Visitas escolares por Moctezuma II en el Museo Arocena

Fabiola Favila*



Un guerrero tigre nos da la bienvenida a la exposición *Moctezuma II*.

ANTECEDENTES

La exposición *Moctezuma II* se presentó de septiembre de 2009 a febrero de 2010 en el Museo Británico de la ciudad de Londres. Posteriormente regresó a la Ciudad de México para ser exhibida de junio de 2010 a enero de 2011 en el Museo del Templo Mayor. Su última sede fue el Museo Arocena en Torreón, Coahuila, donde permaneció abierta al público durante cuatro meses, de marzo a junio de 2011.

Se trató de un proyecto muy ambicioso que requirió contar con excelentes estándares en materia de seguridad, conservación, logística, museografía y programa educativo.

El Instituto Nacional de Antropología e Historia, al ver que el Museo Arocena contaba con todas estas condiciones, dio su visto bueno para que la exposición viajara a la ciudad de Torreón y se instalara en el museo.

A partir de que se recibió la respuesta positiva del INAH, la prioridad de los directivos del museo fue diseñar un programa educativo dirigido a toda la población escolar de educación básica del municipio de Torreón y de los municipios vecinos. Un programa educativo que permitiera que los niños y jóvenes fueran trasladados de manera gratuita al museo para ofrecerles una visita guiada y un taller.



Preparación de los grupos de 25 personas y asignación de un educador del museo para la visita a la exposición.

PROGRAMA EDUCATIVO

El diseño del programa educativo de la exposición *Moctezuma II* en el Museo Arocena planteó un nuevo reto para el equipo del departamento de Comunicación Educativa. En primer lugar se planeó una logística en la que se invitó a participar a tres instituciones que sumaran fuerzas con el museo para dicho proyecto:

La empresa Beta Santa Mónica, una empresa productora de lácteos con gran conocimiento del mercado educativo, se encargó de proporcionar personal para coordinar de manera directa los siete camiones y siete operadores de autobuses que se contrataron para trasladar a los estudiantes y maestros.

La empresa de transporte TRAPPER S.A. DE C.V., empresa que se dedica al transporte de personal y que cuenta con camiones disponibles para renta. A ella se le rentaron los camiones requeridos para atender al público escolar, además de que se contó con choferes capacitados y con experiencia en el conocimiento de la ciudad y de la seguridad.

La Secretaría de Educación y Cultura del estado de Coahuila (SEC), quien era imprescindible en el éxito del programa educativo. Fue ella quien, mediante oficio, delegó en el museo la programación y la responsabilidad de organizar las salidas de los grupos escolares.

Estas tres instituciones se sumaron al equipo del Museo Arocena, que, apoyado por voluntarios, practicantes, amigas del museo, estudiantes de servicio social, custodios y personal de limpieza, atendió un aproximado de mil estudiantes diariamente de lunes a viernes.

La logística que se llevó a cabo cada día fue la siguiente: cada camión contaba con una promotora, cuya responsabilidad era acompañar a los niños desde la escuela al museo y de regreso. En total se manejaron siete



Taller para la elaboración de un penacho.

* Museo Arocena.

camiones y siete promotoras. Además, un coordinador general llegaba a los planteles educativos con las listas de escuelas citadas y apoyaba a los directores de las escuelas en la organización de los alumnos de manera adecuada: asignando asientos, recordando las normas del museo y dando a conocer el nombre de la exposición que iban a visitar.



Repaso de la visita para asegurar que todos se lleven las mismas experiencias.

Al llegar al museo se encontraba el equipo de guías y custodios para recibirlos y llevarlos a la plaza, donde alrededor de 280 alumnos se dividían en dos grupos para que la primera mitad iniciara con un taller de elaboración de un penacho y la otra mitad entrara a la exhibición. La visita a la exposición se realizaba en grupos de 25 personas con un educador del museo a cargo. Después de 45 minutos se realizaba un repaso de espacios y de actividades para que al finalizar la visita al museo todos los estudiantes y profesores se llevaran las mismas experiencias. Estas actividades se repetían cada día en cinco horarios diarios: 9:00, 10:30 y 12:00 hrs., y por la tarde a las 15:00 y 16:30 hrs.

Las experiencias que se observaron y que han dado a conocer profesores y otros visitantes al museo han sido muy satisfactorias, ya que los resultados evaluados indicaron que la visita a esta exposición no sólo fomentó que el interés en los hechos históricos que rodearon a Moctezuma II se acrecentaran con estos recorridos y talleres, sino que también fue una oportunidad de promover en el grupo de estudiantes valores como el respeto a la opinión de los demás y la tolerancia, lo cual favorece al fortalecimiento de la autoestima.

Otros recursos educativos que fueron diseñados para esta exposición fueron los materiales de visitas autoconducidas, que ofrecían información acerca de las piezas, así como preguntas de observación y reflexión para el visitante. También era posible encontrar en la sala una hoja de trabajo bimestral donde se aborda de manera amplia una pieza previamente seleccionada por su relevancia; este material plantea una actividad creativa diferente cada bimestre y es totalmente gratuito. Además contamos con rincones de lectura y un espacio lúdico donde el visitante podía observar y tocar materiales como cobre, jadeíta, obsidiana y pedernal, con los que fueron elaboradas muchas piezas que se encontraban en la exhibición.

Todos estos recursos permitieron que la experiencia de los estudiantes en la exposición fuera completa, divertida y significativa.

EL CONTEXTO SOCIAL COMO UN RETO

Actualmente en la ciudad de Torreón se vive una crisis de inseguridad que golpea directamente a los jóvenes. Cada vez es más común que existan escuelas que no permiten a los niños y adolescentes salir de sus instituciones de visita escolar por el riesgo que corren.

Frente a esto, el número de escolares que visitaron la *Moctezuma II* fue un éxito, tanto para el museo, por haber logrado atraer a un gran número de estudiantes y maestros y garantizando su seguridad, como para los alumnos,

quienes tuvieron la oportunidad de dejar a un lado la realidad de su ciudad y de conocer un poco más sobre su cultura.



Inicio del recorrido de la exposición.

En su visita al museo, los más jóvenes encuentran experiencias constructivas, educativas y sociales positivas que auxilian de manera directa a una sociedad que actualmente se encuentra en crisis. La invitación a escuelas de colonias marginadas fue relevante, ya que el simple hecho de entrar a estos barrios en los autobuses para recoger a los alumnos implicó un riesgo, por lo que fue un logro y un acierto para el museo haberlo hecho sin ningún incidente negativo. Hemos comprobado, por medio de la actitud e interés que demuestran estos estudiantes, quienes muchas veces por la distancia, circunstancias sociales o económicas no son integrados a este tipo de actividades culturales y educativas, el beneficio de mostrarles un panorama diferente al que viven en su entorno día a día.

Otro acierto relevante durante la exhibición fue la invitación a todas las escuelas de educación básica del municipio Cuatro Ciénegas, que se encuentra a tres horas de la ciudad de Torreón. La iniciativa privada fue un gran motor con el que se pudo llevar a cabo la contratación de siete camiones turistas extras para trasladar diariamente a 250 estudiantes con profesores durante una semana. Inclusive se consiguieron patrocinios para poder ofrecerles una comida al finalizar su visita y que así su regreso fuera más cómodo. Se recibieron aproximadamente 1,500 estudiantes de Cuatro Ciénegas, que tal vez sin este programa hubiera sido difícil o imposible que conocieran la exposición.

Es importante resaltar que la confianza de la SEC Coahuila, depositada en el museo, fue de suma importancia para llevar a cabo todo el proyecto, ya que sin el permiso de los directores de escuelas y padres de familia, los niños no pueden salir de sus aulas.

Al finalizar la exposición *Moctezuma II*, en 13 semanas efectivas, se atendió un total de 55,698 alumnos y 3,099 profesores. Una experiencia única para el personal del Museo Arocena y para la región. ❖

Grupo de niños con sus penachos.





Inauguración del CEM. 18 de mayo de 2011.

El Centro de Estudios de Museos de la UACM

Fernando Félix*

SURGIMIENTO Y FINALIDAD DEL CEM

El Centro de Estudios de Museos (CEM) nació a partir de la demanda de cursos y espacios académicos que externó un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Deseaban conocer qué son y cómo funcionan los museos, mostrando también un gran interés en participar de manera directa en sus actividades y procesos. Una vez organizado y realizado para ellos un primer curso

general introductorio, surgió la idea de impulsar un espacio permanente de investigación y de vinculación con instituciones museográficas de la ciudad de México, sustentado en la idea de que tener un conocimiento profundo sobre los museos haría posible establecer una relación más fructífera entre los universitarios y esos espacios culturales. Se pensó que esa vinculación podría ser benéfica para ambas partes y que poco a poco podríamos estar en condiciones de realizar importantes proyectos conjuntos que tuvieran una verdadera utilidad.

* Universidad Autónoma de la Ciudad de México.



Martha Rizo directora del panteón Centro Histórico de la UACM.

El 18 de mayo de 2011, dos decenas de estudiantes y algunos profesores formalizaron la existencia del centro, como un espacio universitario abierto, horizontal, creativo y en construcción permanente. En una entrevista previa, una joven estudiante afirmó a la periodista del diario Reforma lo siguiente: *“Siempre nos hemos sentido excluidos de los museos. A través del CEM trabajaremos para que sean también para nosotros; será un proceso que irá de nosotros para nosotros.”*

Una característica distintiva del CEM –nada común, por cierto–, es que los estudiantes y profesores participantes conforman comisiones y equipos de trabajo horizontales para la planeación y la realización de sus actividades, asumiendo progresivamente los jóvenes la responsabilidad de llevarlas a cabo y de coordinarlas directamente.

Además de la investigación y la vinculación con los museos, desde sus inicios el CEM fue concebido también como un espacio de formación y difusión, abierto a los interesados de dentro y fuera de la universidad.

Leihla Monserrat Osorio, en la presentación del CEM.



Sofía Ramírez, integrante del CEM.

Es de resaltar la importancia que han tenido esas primeras actividades formativas del centro en su proceso de construcción. Las primeras acciones del naciente centro consistieron en la realización, en julio pasado, del primer Taller de introducción a la museografía, con la participación de 45 personas y en septiembre-noviembre del Laboratorio de experimentación sobre el espacio museográfico, con similar asistencia.

EL LABORATORIO DE MUSEOGRAFÍA

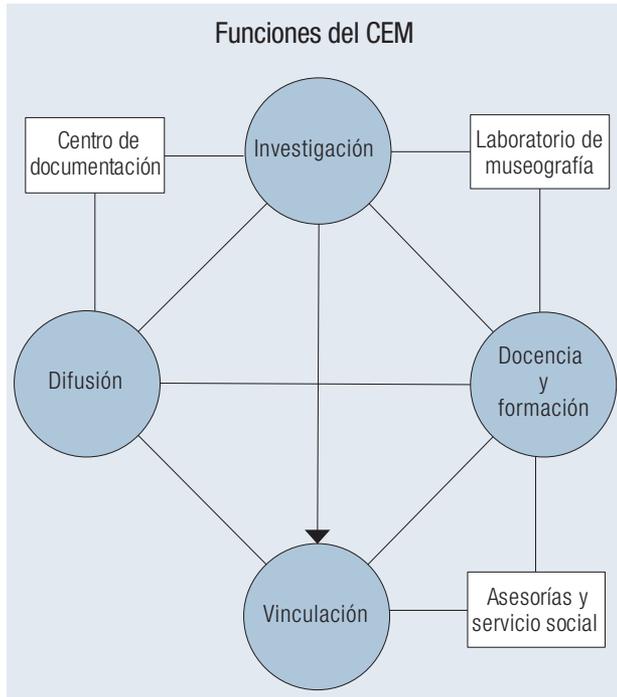
Esas actividades lograron importantes resultados en cuanto a participación y vinculación con el exterior y con la Casa Talavera donde se llevaron a cabo, y nos mostraron la necesidad de habilitar un espacio de creación museográfica dentro del CEM al que denominamos Laboratorio de museografía.

El Laboratorio de museografía es una vieja deuda que tenemos los museógrafos con los jóvenes y las nuevas generaciones de profesionales de los museos y las exposiciones. Es un espacio para la realización de proyectos museográficos ejecutivos que pone el acento en la experimentación y en el *“aprender haciendo”*. Se trata de garantizar la realización adecuada de los proyectos pero también de que a partir de esas experiencias se vayan formando nuevos especialistas surgidos de esos procesos y necesidades reales.

Los proyectos del Laboratorio serán acordados con museos y centros culturales, o con academias, grupos y áreas de la propia universidad. Deberán ser seleccionados con mucho detenimiento y de acuerdo a nuestras posibilidades y capacidades. El primer reto que se nos presenta consiste en realizar los proyectos surgidos de las actividades formativas llevadas a cabo durante el segundo semestre de 2011. De ellas surgió la propuesta de varias exposiciones sobre las figurillas de barro de la colección del Museo de sitio de Casa Talavera y de medios audiovisuales sobre el Barrio de La Merced, entre otras. Todas ellas se realizarán durante 2012 en las instalaciones de ese centro cultural de la UACM.

LAS FUNCIONES DEL CEM

Lo que en un principio eran solamente algunas ideas que se interrelacionaban hoy se ha convertido en una estructura integral de funciones y áreas de trabajo con desarrollo desigual pero que responden a una clara finalidad. Dicha estructura es la siguiente:



1. Docencia y formación. La formación y capacitación es una necesidad fundamental de los museos y de su personal y para nosotros es una forma de fortalecer vínculos y crear nuevas relaciones con instituciones y personas interesadas. Las actividades académicas que se encuentra realizando actualmente el centro pretenden en gran medida consolidar el núcleo que promueve el CEM aunque se extienden a un sector más amplio de interesados, principalmente estudiantes de la UACM. En un futuro serán un complemento formativo para muchos estudiantes y profesores de las distintas carreras de la universidad.

Paralelamente, por medio de estas actividades pretendemos intercambiar experiencias con trabajadores y especialistas de museos de la ciudad y en un futuro próximo estar en condiciones de crear con ellos diplomados y propuestas académicas de nivel superior.

2. Laboratorio de Museografía. Es el espacio de experimentación e investigación con proyectos propios. Como hemos visto, el vínculo del Laboratorio con el resto de la estructura del CEM le proporciona una dimensión especial al trabajo general: es un complemento de las actividades de investigación y de formación; las dinamiza generando nuevas experiencias

y materiales para la difusión, haciendo posible también la vinculación interna y externa a través de los proyectos realizados. Su creación está convirtiendo al CEM, con sus diversas instancias, en una verdadera opción de profesionalización.

3. Investigación. La investigación y la experimentación son necesarias para crear nuevos conocimientos. El CEM se encuentra en proceso de creación y de sus seminarios de investigación. Con ellos se pretende conocer la finalidad e historia de los museos y profundizar en el conocimiento de sus diversas funciones, áreas y procesos de trabajo.

Los integrantes del CEM han planteado ya algunos temas de investigación que serán incorporados al protocolo general: historia cultural y concepto de museo, corrientes museológicas, museos y patrimonio cultural, museos universitarios y política cultural, proyectos museográficos y la experiencia museográfica significativa, guiones de exposiciones, el espacio museográfico, educación e interpretación en museos, planeación y gestión de museos y exposiciones, nuevas tecnología, etc.

4. Difusión y Centro de documentación. La difusión se realizará principalmente por medio de la revista digital que se encuentra en la fase de diseño. Vislumbramos también la elaboración de una serie de cuadernos en los que se plasmarán avances de las investigaciones y textos claves para la discusión museológica.

El Centro de documentación será un área de apoyo ligada a la memoria. Una instancia de servicio para la información, investigación y formación en museos.

5. Vinculación. Esta función completa el proceso y concreta la intención principal del centro. Las opciones de vinculación que visualizamos hoy son las siguientes:

- Por medio de la realización de exposiciones y la gestión de museos y espacios culturales dentro de la universidad y fuera de ella.
- Por medio de talleres, coloquios y otras actividades de formación y de investigación, a través de los cuales realizaremos un intercambio de experiencias y crearemos proyectos conjuntos con trabajadores, directores y especialistas en museos.
- Por medio de proyectos derivados de las actividades editoriales, de documentación y difusión del centro.
- Por medio de la realización del servicio social, trabajos de tesis y visitas de los estudiantes de la universidad hacia los museos.

En el mundo de los museos existen pocos espacios de investigación y de formación que realicen una vinculación directa con instituciones. El CEM se ha propuesto desde el principio lograr ese vínculo y, llegado el momento, participar en la profesionalización de los trabajadores de los museos, al mismo tiempo que se crean opciones para intervenir directamente en algunos de sus procesos de trabajo.



PLAN DE TRABAJO PARA 2012

Para amalgamar esas funciones nos encontramos elaborando el plan de manejo del CEM. Posteriormente realizaremos el protocolo general de investigación y crearemos los seminarios. Durante 2012 lanzaremos a la circulación nuestra revista digital y realizaremos el Taller de Curaduría y Gestión de Exposiciones, que será coordinado por las Maestras Brenda Caro Cocotle y Josefa Ortega. Previamente integraremos al plan de manejo del CEM. Posteriormente realizaremos el a nuevos miembros que han mostrado interés en trabajar con nosotros.

Paralelamente a la realización de nuestras primeras actividades hemos pasado de las reuniones generales como única forma organizativa, a las *comisiones* que son las responsables de impulsar la operación de cada una de las áreas de trabajo del centro.

EL CEM Y LA UACM

A nivel institucional, estamos elaborando conjuntamente con otros centros creados en la UACM una propuesta para presentarla en el próximo Congreso Universitario. Con ella pretendemos participar en la discusión que nos permita establecer formalmente el lugar que ocupan estos espacios en la estructura y en la actividad universitaria, las funciones que realizan y las relaciones que deben mantener con las otras áreas. Es

relevante anotar que esos centros llevan a cabo también actividades y funciones de docencia, investigación, difusión y vinculación.

COMENTARIOS FINALES

Si bien la creación del CEM surge a partir de las necesidades y demandas de sus protagonistas, su forma de construcción y funcionamiento parte de una concepción sobre la relación que creemos que deben desarrollar las instituciones hacia los jóvenes y que se basa en promover su emancipación y que requiere desempeñar el papel de facilitadores de sus procesos de autogestión.

Se acabó la diversión, nos dice Toni Puig en su texto del mismo nombre. Afirma que es preciso olvidarnos del espectáculo y los servicios culturales de capricho; hacer un alto en el camino y reflexionar profundamente sobre nuestro trabajo cultural para hacer una nueva apuesta por los jóvenes. Lo que ellos buscan no es solamente ser consumidores culturales, quieren ser protagonistas de sus propios proyectos, participar en espacios alternativos, asistir a exposiciones y museos que sientan más cerca de ellos y encontrar e impulsar experiencias creativas y participativas.

Sin embargo, comenta, sus propuestas raramente son apoyadas porque las instituciones no confían en ellos o no saben cómo tratarlos. Les otorgan pequeñas concesiones por

medio de concursos y programas que no tienen proyección. Pero cuando logran concretar sus proyectos, se transforman, se reconocen y crecen. Crean sus propias historias y verdades; nuevos conocimientos, nuevas formas expresivas, organizativas y ciudadanas, que son también expresiones de la cultura.

En el CEM afirmamos la necesidad de organizar y planificar con ellos y para ellos. Tenemos los instrumentos, la organización, los equipamientos y podemos conseguir los recursos. Principalmente ofrecemos nuestras experiencias, las que nos llevan a promover, sin miedo, su organización y autogestión.

El filósofo francés Jacques Ranciere en su texto *El maestro ignorante*, nos describe la experiencia de Jacotot, un maestro del siglo XIX que afirmaba que un ignorante puede enseñarle a otro ignorante lo que él mismo no sabe, proclamando la igualdad de las inteligencias y proponiendo la emancipación intelectual, antes que la instrucción oficial. Expresó que la ignorancia sobre cualquier tema generalmente no es concebida como un saber menor sino como un lugar. Es decir el maestro no es solamente el que sabe más sino el que se encuentra en la posición del que sabe más. No se trata de una distancia de conocimientos sino de una distancia de posición. El maestro va siempre un paso más adelante y nunca permitirá ser alcanzado. Esta radical separación le enseña al estudiante su propia incapacidad y la desigualdad de las inteligencias y aprende que nunca podrá saber lo que el profesor sabe.

Nosotros queremos ser ignorantes en el sentido en que lo expresa Ranciere. Somos ignorantes porque ignoramos esa distancia embrutecedora y porque creemos en la igualdad de las inteligencias. La distancia que el ignorante debe abolir no es la del abismo de su saber y el del maestro sino entre lo que ya sabe y lo que todavía ignora y puede aprender como ha aprendido lo que sabe. Y que puede aprender no para ocupar la posición del erudito sino para practicar mejor el arte de traducir y transformar su experiencia anterior en una nueva.

En ese mismo sentido, es sintomático el discurso que dio Naomi Klein el pasado 6 de octubre en la Plaza Libertad de Nueva York, ante los participantes del Ocupa Wall Street, en el que afirmó: “*Ser horizontal y profundamente democrático es maravilloso. Estos principios son compatibles con del duro trabajo de construir estructuras e instituciones que sean lo suficientemente robustas para que puedan sobrellevar las tormentas que vienen.*” No es de extrañar que Naomi Klein denominara a su intervención *La cosa más importante del mundo*. ❖

Bibliografía

- Puig, Toni (2008), “Lo digo otra vez: se acabó la diversión”, en *La indigestión cultural*. Buenos Aires, Ediciones La Crujía.
- Ranciere, Jacques (2010), *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Manantial.
- Ranciere, Jacques (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

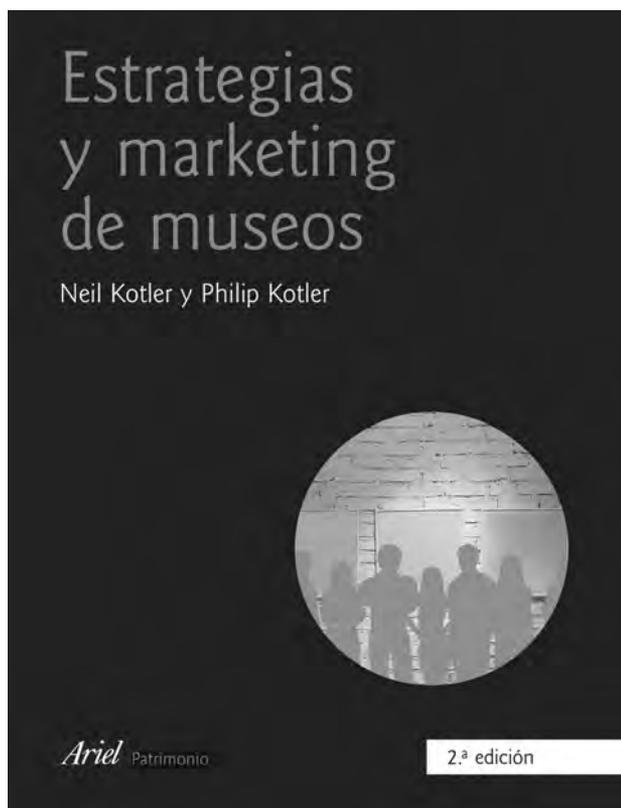


Ana Bertha Hernández Villarreal y Fernando Félix. en el Taller de museografía realizado en Casa Talavera.

Estrategias y *marketing* de museos*

Cristina Martínez Salazar**

TODA PERSONA DEDICADA A LA CULTURA EN LA ACTUALIDAD, Y en particular a la gestión de museos, debería tener un ejemplar de este libro en su cabecera. En él, el dr. Philip Kotler, gurú del *marketing* a nivel mundial y consultor de importantes empresas transnacionales, entre las que figuran AT&T, IBM, General Electric, Honeywell, Bank of America, Merck, SAS Airlines, Michelin, McDonald's, Motorola, Ford Motor, JP Morgan y Novartis, acompañado de su hermano Neil, realizan un interesante cruce con el mundo de la cultura y nos ayudan a comprender cómo es que los museos pueden enfrentar de manera coherente sus problemáticas actuales, haciendo uso de las herramientas del *marketing* y marca desarrolladas y perfeccionadas por el mundo de las empresas por largo tiempo.



Los hermanos Kotler nos proponen reflexionar sobre el papel y las necesidades de los museos contemporáneos, así como su relación con la sociedad del nuevo milenio. Hacen énfasis en la importancia del desarrollo de una identidad propia por medio del correcto perfeccionamiento de la misión y la visión, acompañadas de una apropiada estrategia de comunicación y promoción. Encuentran en el *marketing* una substancial plataforma para poder conocer y segmentar adecuadamente a nuestros públicos, de tal forma que los mensajes se distribuyan de manera adecuada y ordenada, generando ofertas coherentes a los deseos y necesidades de nuestras audiencias.

Aun cuando la investigación ofrecida se basa en esquemas de gestión asociados a los museos anglosajones, su propuesta de nuevas formas para generar y atraer recursos, no sólo materiales, sino también humanos y de posicionamiento, bien podrían ayudarnos a ampliar nuestro panorama en relación a cómo gestionamos los museos en nuestro país, pues existen estrategias que pueden ser correctamente adaptadas aun con sus diferentes formas de administración.

Incluir el *marketing* y la marca en las discusiones asociadas a los museos es un fenómeno aun complicado en nuestro país, pues se tiende a pensar inmediatamente en usufructuar con la cultura y con el patrimonio; no obstante, propuestas como la planteada en este libro pueden ayudarnos a entender que a pesar de que las terminologías nos causen conflicto, no debemos descartar las herramientas que podrían ayudar a resolver problemáticas en nuestros centros de trabajo, mejorar condiciones, ofertas y presupuestos, e incluso mejorar la relación que tenemos con nuestras audiencias. ❖

* Neil y Philip Kotler (2008), *Estrategias y marketing de museos*, 2a. ed. Barcelona, Ariel Patrimonio.

** Investigadora independiente.

El palacio del General Cantón. Cien años de historia

Blanca González Rodríguez*

EL PELOTÓN ESTABA LISTO. ERA EL 17 DE MARZO DE 1869. EL reo fumaba un cigarro, con fruición y parsimonia... la suficiente para dar tiempo a que llegara a Valladolid, procedente de Mérida, un mensajero con el indulto concedido al entonces coronel Francisco Cantón. Fumar no siempre mata.

Se salvó entonces Cantón, y muchas otras veces en su larga historia militar vinculada a todas y cada una de las rebeliones, levantamientos, conspiraciones y guerras que tuvieron lugar en Yucatán. Fue diputado federal seis veces y gobernador entre 1898 y 1902. Fue también hacendado, empresario ferrocarrilero y construyó un muelle para exportar henequén.

Cuando fue gobernador privilegió la atención a la Guerra de Castas y, en Mérida, a la construcción del Paseo de Montejo. En esa avenida exclusiva fabricó entre 1904 y 1911 la que sería su última residencia, una soberbia mansión que la prensa llamó el Palacio del Gral. Cantón. Ahí pasó sus últimos cuatro años.

Su familia mantuvo la casa hasta que las deudas obligaron a intercambiarla con el gobierno estatal por otra residencia más modesta. Esto sucedió en 1932.

Poco después, un talentoso joven acudía a recibir sus primeras lecciones de pintura en la Escuela de Bellas Artes, alojada en el Palacio Cantón. Se trataba de Fernando Castro Pacheco.

Más tarde, el edificio fue sede de una escuela primaria superior, de las que tenían los seis grados completos. Y en 1950 alojó al presidente Miguel Alemán y a su esposa, cuando era residencia de los gobernadores.

Entre 1959 y 1978, veinte generaciones de estudiantes acudieron a estudiar a la Biblioteca Crescencio Carrillo y Ancona, ubicada en la planta baja del edificio, mientras que otros escolares y turistas visitaban el Museo Arqueológico e Histórico, que estaba en el sótano.

El libro *El Palacio del Gral. Cantón. Cien Años de Historia* y la exposición temporal del mismo nombre, que se presentó en el Museo Regional de Yucatán, reunieron documentos, archivos fotográficos y testimonios de antiguos moradores del edificio, siguiendo la historia yucateca a través de la vida del general; la construcción del palacio paso a paso, la vida de la familia Cantón en el mismo, y las distintas etapas del palacio como recinto público. ❖

* Investigadora, Centro INAH-Yucatán.





GACETA DE MUSEOS

CONSTRUCCIÓN DEL PALACIO DEL GENERAL CANTÓN
FOTOGRAFÍA DE LA COLECCIÓN DEL ARO. RAMÓN RIANCHO G. CANTÓN