

LOS VISITANTES COMO PATRIMONIO

EL MUSEO DE LAS ESCUELAS

PRIMEROS 10 AÑOS



MUSEO DE LAS ESCUELAS



Buenos Aires Ciudad



En el Instituto Fernando Félix Bernasconi, 2002.

GOBIERNO DE LA CIUDAD
AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretario de Gestión Económica,
Financiera y Administración de Recursos

Carlos Javier Regazzoni

Subsecretaria de Gestión Educativa
y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Subsecretario de Políticas Educativas
y Carrera Docente

Alejandro Finocchiaro

Subsecretaria de Inclusión Escolar
y Comunidad Educativa

María Soledad Acuña

—

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

Rector

Oreste Carlos Cansanello

Directora Decana del Departamento de Educación

María Eugenia Cabrera

MUSEO DE LAS ESCUELAS

Directora

Silvia Alderoqui

Curadora

María Cristina Linares

Educación y Acción Cultural

Dina Fisman, Constanza Pedersoli, Graciela Galindon, Laia Ros Comerma (colaboradora)

Documentación, guarda y conservación

Silvia Paz, Mariano Ricardes, Stella Tassara

Contenidos Historia de la Educación

Equipo de Historia Social de la Educación,

Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

Contenidos Educación Inicial

Marcela Betelu, Josefina Caride, Magdalena

Cassiraga



LOS VISITANTES COMO PATRIMONIO
EL MUSEO DE LAS ESCUELAS

Autores

Silvia Alderoqui,

María Cristina Linares,

Dina Fisman,

Constanza Pedersoli,

Mercedes Pugliese,

Adriana Holstein,

Silvia Paz,

Graciela Galindon,

Marcela Betelu,

Josefina Caride

Coordinación general de la edición

Silvia Alderoqui

Editora

Constanza Pedersoli

Corrección

Sebastián Vargas

Fotografías

Mariano Ricardes,

Graciela Galindon,

Archivo Museo de las Escuelas

Diseño Gráfico

Pablo Alarcón y Alberto Scotti

—
Primera edición.

Esta obra se terminó de imprimir en septiembre de 2012.

LOS VISITANTES COMO PATRIMONIO

EL MUSEO DE LAS ESCUELAS

PRIMEROS 10 AÑOS



MUSEO DE LAS ESCUELAS

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

7 / UNA METÁFORA PERFECTA

POR **ESTEBAN BULLRICH**

ENTRE CURADURÍAS

8 / CURADURÍAS EN CONVERSACIÓN

Del buen suceso de la creación del Museo de las Escuelas y del contenido del libro

14 / TESOROS DE LA NOSTALGIA, PORVENIR DE UNA ILUSIÓN

POR **SILVIA ALDEROQUI Y MARÍA CRISTINA LINARES**

Donde se relatan los sueños y avatares que dieron origen al Museo de las Escuelas y los comentarios de los visitantes en las primeras exposiciones

28 / CURADURÍA EDUCATIVA

POR **SILVIA ALDEROQUI**

De la relación compleja entre la educación en museos y las experiencias de los visitantes a la hora de imaginar, diseñar y montar exposiciones

38 / PROFESIÓN: EDUCADOR/A DE MUSEO

POR **SILVIA ALDEROQUI**

Donde se da cuenta de la formación y de las dimensiones de actuación de los educadores de museos

46 / CURADURÍA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

POR **MARÍA CRISTINA LINARES**

De los obstáculos epistemológicos y la construcción temporal a la hora de la guarda e interpretación del patrimonio y la concepción de una muestra

54 / 160 AÑOS DE MUSEOS SOBRE LA EDUCACIÓN

POR **MARÍA CRISTINA LINARES**

En donde se aclaran las habituales confusiones entre los museos sobre la historia de la educación actuales y los museos pedagógicos del siglo XIX

POR LA PARTICIPACIÓN

70 / PREMIO EDUCACIÓN Y MUSEOS. IBERMUSEOS 2010

Acerca de los modos en que las voces de los visitantes pasan a formar parte de la exposición y contribuyen al diseño conceptual del Museo de las Escuelas

CON LOS VISITANTES

- 84/ **RECEPCIÓN AL MUSEO: EL JUEGO DEL ORÁCULO**
POR **ADRIANA HOLSTEIN**
De cómo se pueden vincular la elección de un par de zapatos deseados con el pedido de una visita a un museo
- 92/ **UN DÍA EN LA VIDA DE ALICIA Y ENRIQUE**
POR **GRACIELA GALINDON, MERCEDES PUGLIESE Y CONSTANZA PEDERSOLI**
Donde se apela al relato dramatizado para la elaboración de un guión de visita con el fin de lograr el interés y la participación activa de los visitantes
- 98/ **“DRAMAS”: EXPERIENCIAS DE VISITAS TEATRALIZADAS**
POR **MERCEDES PUGLIESE**
Sobre la recreación histórica en la escena museográfica por medio de visitas “actuadas” y de sus efectos en la experiencia de los visitantes
- 106/ **CONVERSACIONES EN EL CONSULTORIO ESCOLAR**
POR **ADRIANA HOLSTEIN, DINA FISMAN Y SILVIA PAZ**
De lo que les sucede a los visitantes cuando el cuerpo y las emociones se ponen en juego en una visita al museo
- 112/ **PREGUNTAS HACIA LO IMAGINARIO**
POR **MERCEDES PUGLIESE**
Sobre los variados modos de invitar, seducir, ir al encuentro, interpelar a los visitantes, desplegando su imaginación
- 118/ **HUELLAS DE LOS JARDINES DE INFANTES**
POR **MARCELA BETELU Y JOSEFINA CARIDE**
Donde se narra la producción de muestras para el conocimiento de la historia de la educación infantil, sus implicancias en el presente y su futuro
- 132/ **TEXTOS INTERACTIVOS EN EL MUSEO**
POR **DINA FISMAN**
Sobre los modos de interactuar, provocar, involucrar y “conversar” con los visitantes por medio de los textos, rótulos y carteles
- 144/ **CONSERVAR Y CONVERSAR**
Donde se concluye el libro y se comentan los efectos de las curadurías en conversación para la conservación y la transmisión del patrimonio escolar
- 148/ **BIBLIOGRAFÍA**

MANIFIESTO

Este ícono indica la ubicación de un texto relacionado con el tema específico que se está tratando.



Esta publicación ha sido posible gracias al 1º Premio Educación en Museos organizado por Ibermuseos y obtenido por el Museo de las Escuelas en el año 2010.

UNA METÁFORA PERFECTA

El Museo de las Escuelas lleva a cabo una tarea fascinante.

Sencillamente, porque no se trata de un museo típico sino de una verdadera experiencia interactiva al servicio del mundo pedagógico.

Su exposición permanente *Lo que el borrador no se llevó* le permite al visitante mirar de cerca la historia de la educación, tomar contacto con ella y dejar registradas sus sensaciones.

Esta idea de construir una interacción con el público a partir de lo expuesto permite al museo hacer un aporte invaluable al mundo pedagógico; se genera un espacio donde nuestra historia y presente educativo son sometidos a reinterpretaciones constantemente.

Podría decirse que es éste en verdad el objetivo de todo museo: transformar mediante la exposición, la conciencia de quien asiste. Si lo pensamos, es un proceso muy parecido al que sucede en un aula. Tanto las personas que asisten como lo expuesto son transformados por la experiencia de la muestra.

Desde dicha perspectiva, el Museo de las Escuelas es una metáfora perfecta. Logra sintetizar la función pedagógica de un museo en una exposición que muestra, precisamente, la historia de la escuela y la educación.

No es casualidad que su trabajo sea motivo de loas y premios. Celebrar sus 10 años de vida es sin dudas un orgullo para todos quienes trabajamos a diario en el mundo de la educación.

Quisiera extenderles, de esta manera, mis más sinceras felicitaciones por su trabajo.

ESTEBAN BULLRICH

Ministro de Educación

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires



CURADURÍAS EN CONVERSACIÓN



PRESEN-
TACIÓN

DEL BUEN SUCESO
DE LA CREACIÓN
DEL MUSEO DE LAS
ESCUELAS
Y DEL CONTENIDO
DEL LIBRO

El Museo de las Escuelas fue inaugurado en 2002 por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján¹. Es un museo para el encuentro intergeneracional acerca de ideas, objetos y prácticas del mundo de las infancias y la educación. Por medio de su propuesta interactiva y participativa se ofrecen algunas claves de la génesis, rupturas y continuidades de la escuela argentina, desde sus inicios hasta la actualidad.

El foco del museo son los visitantes. Se plantea como una experiencia de inmersión en espacios museográficos donde se recrean diversos momentos de la historia social de la educación en el contexto de la historia en occidente, hilvanados por el diseño conceptual de la exhibición permanente titulada "Lo que el borrador no se llevó".

Desde su inicio, el museo ha ido acrecentando su patrimonio, que ronda las 3.000 piezas entre objetos, mobiliario, documentos, fotografías y libros escolares.

Sus propuestas son requeridas por escuelas de todas las modalidades, tanto de gestión estatal como privada, de la ciudad de Buenos Aires y diversas provincias de la Argentina. Uno de los públicos más asiduos del museo es el de los institutos de formación docente y el de las carreras pedagógicas de universidades públicas y privadas. En cuanto al público en general, la propuesta del museo es una excelente opción para el público familiar y para el intercambio, aprendizaje y debate acerca de la educación.

En los espacios del museo², los visitantes son invitados a recrear diversas prácticas escolares de escritura, lectura, juegos, etc. De este modo, el museo intenta provocar una experiencia creativa y crítica entre el público y las ideas acerca de la relación sociedad-escuela a través del tiempo, para que los visitantes perciban, sientan, se emocionen, imaginen y reflexionen acerca de las herencias, los presentes y los futuros de la educación.

La política educativa del museo ha sido muy bien valorada por expertos internacionales en las temáticas de educación y museos. En el año 2010, el Museo fue acreedor del Primer Premio Iberoamericano Educación y Museos, organizado por Ibermuseos.

El Museo de las Escuelas agradece muy especialmente a Daniel Filmus e Ignacio Hernaiz (por la ciudad de Buenos Aires) y a Rubén Cucuzza y Pablo Pineau (por la Universidad Nacional de Luján), por ser los principales gestores de la creación del museo en el año 2002 y a las autoridades del Ministerio de Educación de la Nación y de la Universidad Nacional de Luján por albergarnos en sus sedes en esta década.

Además a todas las personas e instituciones que han compartido estos primeros 10 años: Paula Spregelburd, Roberto Bottarini, Juan Balduzzi, Susana Vital, Sergio Cercos, Iliana Firpo, Luciano Demergasso, Amalia Testa, Osvaldo Arizio, Cris-

¹ Protocolo adicional Nº 3 al convenio firmado entre el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján. Luego, por Resolución 1.304 del 5 de mayo de 2005 de la Secretaría de Educación del G.C.B.A., se creó el Museo de las Escuelas.

² El museo funcionó durante siete años, hasta diciembre de 2009, en Montevideo 950, dependencia del Ministerio de Educación de la Nación, con un promedio anual de 10.000 visitantes. En la actualidad, el Museo de las Escuelas —administración y depósito de patrimonio— está en la sede porteña de la Universidad Nacional de Luján, Ecuador 873, desarrollando su programa educativo —visitas guiadas, talleres, actividades especiales— en forma itinerante, en diferentes instituciones educativas.

tina Carballo, Aixa Huequín, Daniel Iglesias, Juan Carlos Tedesco, Alberto Sileoni, Nora Hochbaum, María de los Ángeles -Chiqui- González, Flavia Teriggi, Haydée Caffarena, Manuel Ressia, Gonzalo Ruíz Moreno, Vanessa Raffetto, Agustín Garona, Liliana Mari, Juan Carlos Rey, Florencia Platino, Yésica Soldano, Susana Fernández Arzeno, Marcela Pelanda, Mabel Kolesas, Mirta Cobreros, María Sábato, Mariano Naradowsky, Mario Terzano, Solange Courel, Claudio Gallina, Nora Iniesta, Jorge Meijide, Instituto Félix Bernasconi, Centro Cultural Recoleta, Centro de Expresiones Contemporáneas de Rosario, personal del Salón Alfredo Bravo del Ministerio de Educación de la Nación y de la Sede Capital de Postgrados la Universidad Nacional de Luján, Escuela Normal N° 1, Escuela Normal N° 2, Centro Cultural Rojas de la UBA.

Este libro está organizado en tres secciones: *Entre curadurías*, *Por la participación* y *Con los visitantes*. La primera y tercera de las secciones están compuestas por conferencias y artículos realizados por el equipo del museo, presentados tanto en el país como en el exterior, a lo largo de los primeros diez años de su funcionamiento. La segunda sección es una versión resumida del proyecto premiado por Ibermuseos citado anteriormente.

Cada artículo se inicia con una bajada del título, al estilo de las introducciones de los capítulos del libro *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra. Esta decisión se relaciona con el hecho de que nuestra tarea a lo largo de todos estos años ha sido y sigue siendo quijotesca, sobre todo en lo que se refiere a la persecución de nuestros deseos. Algunos continúan siendo sueños, como alcanzar la sede propia, luego de incontables itinerancias y peregrinaciones.

La primera sección, *Entre curadurías*, da cuenta de la historia del museo, de su política educativa y de las discusiones teóricas y epistemológicas acerca de la concepción del "Museo de las escuelas", diferente de los museos pedagógicos y museos escolares.

La segunda sección, *Por la participación*, da cuenta del proyecto de diseño de dispositivos de captura de voces de los visitantes que, a su vez, generan nuevos dispositivos participativos para nuevos visitantes. Así, sucesivamente, las voces y experiencias de nuestros visitantes pasan a ser parte del patrimonio del museo y van conformando el diseño conceptual de nuevas exposiciones.

La tercera y última sección, *Con los visitantes*, es una selección de textos elaborados por los miembros del equipo de educadores e investigadores, en la cual pueden apreciarse los laboriosos modo en que se preparan los guiones de visita y las fecundas reflexiones alrededor de esa tarea, vinculadas a la actividad dramática, la imaginación y la escritura de textos amigables.

El *Manifiesto* final da cuenta de una metodología de trabajo para el desarrollo de exposiciones cuya estructura está basada en el diálogo y trabajo multidisciplinario cotidiano y constante, lo que llamamos "curadurías en conversación".





LEUZEINA
SONAVIGITA
EUREKA
LA QUININA TONICA
1891

LA TONICA
DE
FABRON

Se previene por
el uso de la
del de cada
La vida de
demon, que
General de
Acerdas a los
con raras que
por particularmente
maravillosamente
Acerdas a los
Luzada a pro
con a beber a los
para su
Hacer propaganda
Cultivo a los
se y publica con
se para pro
Luzada a pro



2003

En el Centro Cultural Recoleta, 2003.



memoria historia escuelas
política educativa pedagogía
patrimonio objetos conceptos teorías
prácticas museos educadores experiencias
conservación investigación
educación conversación caminata pasado presente
futuro visitantes curaduría
exposición generaciones transmisión
proyección construcción

**ENTRE
CURADURÍAS**

TESOROS DE LA NOSTALGIA, PORVENIR DE UNA ILUSIÓN

POR SILVIA ALDEROQUI Y MARÍA CRISTINA LINARES



DONDE SE RELATAN
LOS SUEÑOS Y AVATARES
QUE DIERON ORIGEN AL
MUSEO DE LAS ESCUELAS
Y LOS COMENTARIOS DE
LOS VISITANTES EN LAS
PRIMERAS EXPOSICIONES

El patrimonio del museo se constituyó por la confluencia del acervo recolectado por la Universidad Nacional de Luján y objetos provenientes de los jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. El museo fue creciendo y se constituyó a partir de diversos criterios curatoriales, tanto de la historia de la educación como de la educación en museos.

1985-2002: de los primeros intentos a la creación del Museo de las Escuelas

El origen de la constitución de los museos y los avatares de sus existencias marcan el desarrollo y las posibilidades de las instituciones. Como explica Rubén Cucuzza (2008), en nuestro caso, el primer intento de un proyecto de extensión encaminado a la creación de un Museo de la escuela correspondió, en 1985, al plan de docencia del equipo de Historia Social de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Lujan (UNLu), en la cátedra del doctor Daniel Cano, quien inició tratativas con la cátedra de Historia General de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a cargo de la doctora Cecilia Braslavsky.

El segundo intento, en 1998, trece años más tarde, correspondió al plan de la cátedra de Historia Social de la Educación del profesor Rubén Cucuzza, quien propuso, como extensión del proyecto de investigación "Historia de la enseñanza de la lectura y escritura en la Argentina" (HISTELEA), del cual fue co-director Pablo Pineau, la creación de la Sala Museo de la Escuela Bonaerense, cuya instalación se preveía en el Complejo Museográfico Enrique Udaondo, en la ciudad de Luján (provincia de Buenos Aires).

Una vez más, el museo no pudo concretarse por falta de un espacio apropiado. Mientras tanto, entre 1998 y 2002 se realizaron actividades tendientes a la recopilación del patrimonio, la elaboración de folletos, afiches y gacetillas de prensa para la difusión y la campaña "Operación rescate de las huellas del pasado", destinada a 4.500 escuelas de la provincia de Buenos Aires. De forma paralela, se llevó a cabo el diseño del Museo Virtual de la Escuela³.

En 2002, la firma conjunta de un protocolo entre las autoridades de la Secretaría de Educación (hoy Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires) y la Universidad Nacional de Luján dio origen a la creación del Museo de las Escuelas, inaugurado el 10 de septiembre de ese año.

³ Museo Virtual de la Escuela; <http://www.unlu.edu.ar/~museo/>.

Curaduría en contenidos y curaduría educativa

Desde el punto de vista de la historia social de la educación, una tarea fundamental del museo es develar el carácter construido de las prácticas educativas y representarlas en su contexto socio-económico y político:

- *Cultura escolar*: la escuela es la entidad productora de una cultura específica, original. Por ello desde la curaduría en contenidos se valorizan las fuentes materiales de la historia de la escuela y los objetos escolares son concebidos como un texto que puede ser leído, comprendido, interpretado en sus contextos de producción, circulación y apropiación, como "artefactos culturales" que encuentran significado y sentido en un proceso histórico.
- *Marco temporal*: en cada exposición, la presentación es fundamentalmente diacrónica. Damos cuenta de la dinámica y los procesos, percibiendo a los fenómenos en su devenir y en su historia. No por ello dejamos de lado la mirada sincrónica de ciertos momentos históricos significativos, haciendo foco en un período histórico determinado.

Por otra parte, la educación en museos es una función primordial en la museología contemporánea. Como matriz constitutiva de la institución museo, concierne a las experiencias y voces de los visitantes en interacción con las exposiciones. En el caso del Museo de las Escuelas, la preocupación por la educación se da por partida doble, tanto en lo que refiere a su contenido patrimonial como a su política educativa, que atraviesa todas las esferas de actuación:

- *Conexiones significativas*: nos interesa proveer a los visitantes de conexiones significativas con el museo y asegurar que sus expectativas se encuadren con la exhibición, que se sorprendan y que construyan conexiones entre las experiencias del museo y sus vidas, antes y después de visitarlo.
- *Intercambio generacional*: nos preocupa (y ocupa) que la narrativa de los visitantes adultos no quede atrapada en las redes de "todo tiempo pasado fue mejor". Por ese motivo diseñamos situaciones de intercambio de experiencias en la que los adultos puedan incorporar el punto de vista de otras generaciones y puedan debatir e intercambiar acerca del presente y del futuro de la educación. Presentamos dispositivos participativos que permiten capturar e incluir las interpretaciones de los visitantes y enriquecen conceptualmente las experiencias de los visitantes futuros.
- *Niveles de abordaje*: diseñamos diferentes niveles de abordaje, de modo que los visitantes puedan personalizar la información, elegir la complejidad y profundidad de información que necesitan y desean. Proponemos puntos de medida, desafío, controversia, recompensas y conciencia del propio aprendizaje. Incorporamos la emoción, el humor, eventos discrepantes, finales inciertos.



La exposición “Lo que el borrador no se llevó”

En el mundo de los museos, las exposiciones son una invención reciente. Del siglo XV al XIX, los museos estaban concebidos como depósitos o reservas abiertas. Con la creación de las exposiciones, se afirmó una voluntad de difusión de valores sociales, artísticos y científicos a una parte ampliada de la población. Las exposiciones reivindican una función pedagógica. No son una colección de objetos reunidos por azar, sino una organización de los objetos alrededor de ciertas temáticas. A partir del propósito del museo se establecen los elementos estructurantes que organizarán la concepción de cada exhibición.

Sobre la base de esta idea se elaboró el diseño conceptual de esta exposición, que pretende que los visitantes desnaturalicen la escuela que conocen, que puedan observarla críticamente y valoren su importancia en la construcción de la nación a fines del siglo XIX e inicios del XX. Que se pregunten el porqué de algunas cosas que les parecen “naturales” en las prácticas escolares, como formar en fila, izar la bandera, tomar distancia, levantar la mano para hablar, salir al recreo, usar guardapolvo. Que empiecen a pensar en la idea de una historicidad de la escuela: que no siempre existió, que no siempre fue igual, que hubo cosas que cambiaron y cosas que no. Que incorporen la idea de diversidad de escuelas y no de una escuela única; y que consideren que en cada momento existieron experiencias alternativas al modelo educativo hegemónico. Que reflexionen acerca de la educación pública y sus implicancias. Que valoren la importancia de la escuela formadora de ciudadanos. Que relacionen los conceptos de sociedad y Estado con la organización del sistema educativo nacional.

Se eligió para la exposición el título “Lo que el borrador no se llevó”, que enuncia a la vez la idea del pasado (aspecto presente en los objetos exhibidos y en la narrativa de los visitantes adultos) y de lo que permanece (y resiste): la defensa de la escuela pública en la Argentina. El diseño conceptual devino de una constelación de materiales y acciones que admiten diferentes lecturas. En una exposición se articulan diferentes discursos: el texto espacial y ambiental; la selección de objetos; la manera de exponerlos, iluminarlos y relacionarlos. Los espacios de la muestra se construyen según las historias que se quiere contar. En la exposición “Lo que el borrador no se llevó”, el espacio y los objetos fueron organizados conservando “el espíritu del lugar” de las escuelas, para que cada visitante sea “su propio editor seleccionando y compaginando los objetos que le interesan” (Pérez Gollán y Dujovne, 2001).

La exposición se organizó en diferentes sectores:

La enseñanza mutua, el método monitorial: los visitantes pueden vivenciar una enseñanza altamente contrastante con las prácticas escolares actuales, como por ejemplo la organización estricta de las tareas, los premios y castigos, la separación entre la escritura y la lectura, etc. Esta sección representa de manera simbólica una práctica que tuvo poca vigencia en la década de 1820





138

en nuestro país, pero que ayuda a entender el proceso de construcción de la escuela actual. Los principales conceptos puestos en escena son: *vigilancia, recompensa, castigo, educación para los pobres, utilitarismo, economía, rapidez, poder difuso del docente.*



Un aula normal del mil novecientos... democratización y disciplinamiento en la escuela pública y estatal: un espacio donde se recrea un aula con pupitres, láminas, material didáctico y objetos (útiles escolares, figuritas de "brillantes", bolitas de vidrio, elementos de sanidad escolar, la libreta de ahorro, el *Simulcop*, etcétera). Los visitantes son invitados a escribir con la pluma cucharita, a bordar, a calcar, a leer... El aula representada es un aula típica de 1940-1950, a la que hemos llamado "normal" por el modelo normalista de formación docente. Los principales conceptos representados son: *positivismo, normalismo, espiritualismo, regularización, democratización, nacionalismo, detallismo didáctico, aula global, poder concentrado del docente, higienismo, uniformidad, enciclopedismo, Estado educador.*

50

Primero al jardín. Los jardines de infantes. Entre la libertad y el orden de las "rutinas": representación de los primeros jardines de infantes en la Argentina. Mediante los "dones" graduados para ejercicios de observación y comparación de Federico Fröebel y los materiales y mobiliario de María Montessori, se intenta transmitir la compleja relación entre autonomía y orden. El *juego pedagógico* y la *ortopedia infantil* son los principales conceptos organizadores de ese espacio.

Texturas de juego en rincones. El juego-trabajo en pequeños grupos: representación de los cambios producidos en los jardines de infantes a partir de 1960, cuando se introduce el juego-trabajo como actividad básica. Organización de "rincones" donde cada niño o niña elige libremente los materiales, acuerda con quiénes quiere jugar y luego evalúa con sus compañeros el producto y el proceso de los juegos. Los principales conceptos son: *aprendizaje, esfuerzo, placer, compromiso y responsabilidad.*

Con olor a libros. Una historia de las escenas de enseñanza de la lectura: la historia del libro de lectura en la Argentina desde 1880 hasta la actualidad. Los principales conceptos de esta sección son: *Estado regulador, Estado controlador, Estado presente, libro literario y moralizante (adoctrinador), materialidad del libro articulada con la escena de lectura, reproducción de la realidad, imaginación vedada, la censura, del texto al hipertexto.*

En el centro, los niños. El movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina: espacio dedicado a tres de los representantes del movimiento de la escuela nueva en nuestro país: Luis Iglesias y las hermanas Leticia y Olga Cossettini. Los principales conceptos son: *actividad, autorregulación, naturalismo y libertad, expresión individual, creatividad, trabajo grupal, autogobierno, interés, diversidad, relación pedagógica horizontal, integración con el medio local.*

Abrir la puerta para ir a jugar. Juegos y juguetes que preparan para la vida: juguetes artesanales e industriales que fueron tradicionalmente protagonistas del aprendizaje en las salas de jardín y acompañaron la formación diferenciada de los niños y las niñas de cada época. A las niñas les correspondían muñecas y casitas para ser "bondadosas, abnegadas, maternas y sensibles"; a los varones, coches y pelotas para ser "fuertes, protectores, intelectuales y conquistadores". Los principales conceptos son: *diferenciación por género, objetos del mundo adulto en pequeña escala, materiales de construcción.*

Talan, talán, al patio... Tiempo de recreación entre clase y clase: mediante el *rol-play*, carpetas informativas e imágenes, se recrean los juegos que ya no se juegan y aquellos a los que se sigue jugando. También se presentan otras prácticas que se desarrollaron en los patios de las escuelas: las fiestas escolares, la clase de educación física, la formación, el izamiento de la bandera, etc. Los principales conceptos son: *construcción del espacio y el tiempo del recreo, transmisión generacional de los juegos, participación activa del niño en la reformulación de los juegos, prácticas homogeneizantes de los rituales, conformación de la ciudadanía, higienismo y presencia del Estado.*

In corpore sano... El higienismo educativo: recreación de un consultorio médico escolar, espacio habitual en muchas de las escuelas ubicadas en zonas urbanas. El principal concepto que se quiere rescatar es el de *higienismo*, por lo que la muestra no se limita a la idea de que era importante la "prevención de enfermedades", sino que trata de abarcar otros aspectos como la creación de hábitos, la prevención de las enfermedades físicas, intelectuales y morales, la aculturación. La acción del Estado a través de diversos dispositivos como el control y la aprobación de todo material escolar; la constitución de organismos específicos, como el Cuerpo Médico Escolar, las campañas sanitarias, las Conferencias Pedagógicas, son otros de los componentes claves en este sector.

¿Todo tiempo pasado fue mejor?... Estética e imágenes del mundo de infancias: en este sector, poblado por imágenes de niños en revistas, objetos para niños y publicidades, se intenta ejemplificar la historicidad del concepto de infancia. La infancia como paso a la adultez, las infancias como sujeto de derecho.

Metáforas de la escuela: espacio de arte y creación. Invitación a artistas plásticos. Juego de retrato escolar a partir de metáforas y frases escritas en pizarrones: "Si la escuela fuera un objeto, un color, un baile, etc. ¿Qué sería?"; "¿Cuál de tus útiles es el más inútil?".



Las visitas conversadas

El aprendizaje en el museo puede ser pensado como una *conversación elaborada*, porque la conversación es el proceso más significativo y ocurrente en la experiencia del museo. Por *conversación*, Fienberg y Leinhardt⁴ (2000, 2002) refieren a un tipo particular de "episodios de conversación" que ocurren en un grupo o dentro de un mismo

individuo durante la visita a un museo. Este tipo de conversación se enfoca en la naturaleza del significado y la experiencia del museo y permite la reflexión acerca de los procesos de negociación cultural entre el museo y los visitantes. La conversación es un proceso disfrutable, compartido en ocasiones con personas que visitan el museo en grupo; es la ocasión para que aparezca lo nuevo, lo desconocido; es donde las ideas se expresan para ser compartidas con otros, de un modo que permite a los miembros del grupo construir su propio conocimiento; es el lugar para concretar el pasaje de información a la generación nueva, a los más jóvenes.

Según estos investigadores, las conversaciones que los visitantes tienen con amigos y miembros de su familia mientras recorren una exhibición reflejan ciertos aspectos de su *identidad*. A su vez, en las conversaciones se evidencian varios niveles del *compromiso explicativo*, que están relacionados con el aprendizaje. Por *identidad* de los visitantes se hace referencia especialmente a las "entradas narrativas" constituidas por su "interés en el tema" y sus "conocimientos y opiniones acerca de". El interés y el conocimiento que los visitantes traen con ellos a la exposición de un museo les provee un "argumento interno" que los guía durante la visita.

Desde este punto de vista, los visitantes, al recorrer una exhibición en un museo con amigos o familiares, hablarán de ellos mismos, reflejando sus identidades articuladas, y buscarán el significado del contenido del museo basados no sólo en lo que el museo provee, sino en lo que ellos como grupo saben y valoran acerca de cada uno.

En cuanto a los niveles de *compromiso o participación explicativa*, este componente refleja la interacción de los visitantes con la información que provee el

⁴ <http://mlc.lrdc.pitt.edu/mlc-06.pdf>.

museo y con la que los visitantes intercambian entre sí para que lo que observan tenga sentido para ellos y sus compañeros de visita. El compromiso explicativo es una medida del grado en que los visitantes se involucran con argumentos propios en situaciones específicas.

En el transcurso de las visitas por la exposición "Lo que el borrador no se llevó", mientras los visitantes hablan entre ellos, intercambian breves comentarios o expanden una idea que a su vez está desencadenada por algún aspecto de la exposición. En términos de los niveles de compromiso explicativo, los listados, el análisis y la síntesis aparecen en los comentarios breves —simples frases como "Esta pluma es de marfil y no de madera" o "Ahí está el Simulcop"—. Las explicaciones ocurren sólo en los comentarios expandidos, por ejemplo: "En esa época el Estado se ocupaba de la salud en la escuela, por eso había consultorios escolares"; "Todas las escuelas parecen iguales porque la política de Estado era homogénea".

En el Museo de las Escuelas, se trabaja en pequeños grupos con un coordinador que da información cuando es necesario; que inserta preguntas para propiciar el diálogo con un cierto enfoque, como por ejemplo: "¿Por qué les parece que todos los alumnos tenían la letra tan parecida?"; que lee información cuando le es requerida; que promueve situaciones de "conversación" tanto vinculadas a los contenidos como a las interacciones y dinámicas. Por ejemplo:

- Reconocimiento de un objeto del museo como familiar (por haberlo utilizado, o porque alguien les contó sobre él, o porque lo estudiaron en la escuela).
- Conexión con la propia vida; por ejemplo: "Mi mamá lo usó", "Mi abuela lo tenía en su casa", "Esa pluma cucharita es igual a la mía".
- Satisfacción por la realización de una tarea sorpresa, o un desafío. Por ejemplo, los visitantes que exclaman: "¡Qué bueno volver a escribir con pluma y tinta, usar el secante!".
- El vínculo entre lo general y lo particular (extrapolar lo que se vio para relacionarlo con la vida de cada uno, o a una formulación de tipo general). Por ejemplo, comentarios que vinculan las escuelas, el sistema educativo y la función de la escuela en la sociedad.
- Relación entre objetos: lo que se vio con otros objetos de la exposición o de la vida cotidiana, como los útiles que cambian y los que permanecen, los materiales nuevos y aquellos en desuso.
- Sostenimiento de la atención, aspecto que puede observarse a partir de la intención y calidad de las preguntas al adulto, por el pedido de ayuda para leer un cartel, o cuando el niño se queda leyendo una explicación por sí mismo.
- Consulta satisfactoria de información (lectura de diagramas de información que permite verificar lo que saben, sistematizar el aprendizaje).
- Interacciones entre los visitantes, factor que juega un rol importante en el aprendizaje.
- Ideas novedosas de los visitantes, derivadas de sus necesidades, de la información que recibieron y de la experiencia vivida durante la visita: "Quiero probar cómo es calcar un mapa".
- Relaciones entre las actividades de la escuela y las del museo, entre

los objetos y modelos, entre sus experiencias personales y futuras actividades, entre las experiencias vividas durante la visita al museo y su interpretación.

- ➔ Distintos visitantes expresan distintos modos, niveles y estilos de aprendizaje: algunas respuestas son emotivas; otras, vinculadas a la observación de otros compañeros; también las respuestas experimentales y otras, conceptuales.

Para propiciar estas "conversaciones elaboradas", diseñamos diferentes programas en función de la variedad de los visitantes.

El libro de visitantes

Los diferentes procedimientos de evaluación museal intentan garantizar que pueda darse cuenta de la relación entre las intenciones de los que conciben una exposición y los efectos que esta produce en quienes la visitan. En este caso, utilizamos el libro de visitantes como un instrumento de evaluación para interpretar las experiencias y poder reorientar los propósitos del museo, fortalecer aquellos elementos que nos parecen positivos y modificar aquellos que nos parecen no logrados. A partir de la lectura de los mensajes escritos que se registran en el libro de visitantes de la exposición, construimos algunas categorías, que ejemplificamos con una serie de testimonios.

CONSTRUIR MEMORIAS PARA CONSTRUIR FUTUROS

- *Sólo podrán visualizar el futuro los pueblos que no olvidan su pasado.*
- *La historia nos da identidad. Si miráramos atrás más seguido, descubriríamos lo maravilloso que puede ser un futuro con educación y valores.*
- *Felicitaciones por esta idea de revisar el pasado y mirar hacia el futuro, que son nuestros hijos.*
- *Luchemos para que la escuela pública recupere su identidad, su calidad educativa y la capacidad de formar ciudadanos libres y solidarios. Gracias por la muestra y por todo lo que podemos revivir a través de ella, y por no olvidar que el ayer forma parte del hoy.*

ESCUELAS CONSTRUYENDO NACIONES

- *Gracias por hacer objetiva la tarea de construir la Nación.*
- *Si algunos de los ideales y sueños de esta época que nos hacen recordar se enseñaran en las escuelas de hoy con la tecnología de la que disponemos, quizás podríamos soñar nuevamente con un país en crecimiento.*
- *¡Muy buena muestra! La educación pública nos educa para el "nosotros" y para entender que la nación es de todos.*
- *La Educación es el bien máspreciado y más caro que existe, una nación sin educación no es, desaparece. Gracias a mis maestros por enseñarme; luchemos más para poder defender bien nuestros derechos.*
- *Como docente de vocación (ya que desde los 4 años de vida vengo gestando este sueño) me planteo cada día mi función, que creo que es y será por*

siempre hacer patria en el aula. Desde la educación, CONSTRUYAMOS un nuevo mundo. ¡Gracias!

EL PASAJE DE RELATOS ENTRE GENERACIONES

- ¡La memoria de las generaciones continúa! Gracias por tener deseos de continuar; continuando, será la historia..
- Me parece hermoso que a través de la muestra puedan juntar las vivencias de padres e hijos. Debe ser emocionante para los padres recordar y mostrarle a sus hijos cómo estudiaban y, con ello, miles de anécdotas.
- Vine con mi mamá y fue muy impresionante que ella usara gran cantidad de las cosas de la exposición, y me explicara lo de la libreta de ahorro y todo... y yo que pensaba que eso fue hace tanto.
- Traje a mi primito de 8 años que es un chico del 2000. Y me hace feliz que vea un pedazo de su propia historia, de sus padres y abuelos. Gracias por esta hermosa exposición.
- Es muy lindo poder mostrarles a mis hijos cómo eran los bancos donde nos sentábamos, los libros que leíamos, un pedacito de nuestra historia, de esas aulas normales que todavía hoy conservan en sus paredes nuestra historia. Un agradecimiento a todos los docentes que dejaron en mí ese recuerdo, esa emoción, los actos en esos enormes patios. Los profesores de Música que tocaban el Himno y siempre fallaban en alguna nota.
- Cuando escribía, estaba escuchando a una nenita hablando con su papá... y pensé en la buena idea que han tenido de armar un paseo por la nostalgia, pero en el que *se puede ver el futuro!* Y se brinda participativamente.

LA IDENTIFICACIÓN DE OBJETOS PROPIOS QUE PASAN A SER VISIBLES PÚBLICAMENTE

- Uno de estos pupitres debe haber sido el mío.
- ¿Adónde quedó el Simulcop (para calcar)? ¿Adónde quedó la lapicera Tintenkuli? ¿Adónde quedó la bolsita de alcanfor? ¿Adónde quedó el borratinta Eureka? ¿Adónde quedó el vasito plegable de plástico? ¿Adónde quedó el puntero? ¿Adónde quedó el rompecabezas? ¿Adónde quedaron las figuritas con purpurina?
- Qué lindo, me encontré con el pupitre del Colegio Manuel Belgrano de Merlo, el secundario que nunca olvidaré.
- ¡Gracias por hacerme recordar! Aunque tengo 24 años, en este lugar veía ¡mi guardapolvo, mi portafolio, mis figuritas y mis juguetes! Es maravilloso, un viaje en el tiempo.
- Recuperar objetos, sensaciones... sentirse de nuevo frente al pupitre y usar la lapicera pluma... Conectarse con la emoción y la suerte de haber ido a la escuela, de haber querido a esa maestra diferente que nos guió en la lectura



y nos enseñó a “amar” las preguntas y a buscar las respuestas, todo eso y más, en un espacio pequeño y frondoso. Felicitaciones y gracias.

- Tengo una emoción muy grande y muy linda de reencontrarme con la pluma cucharita, la libreta de caja de ahorro, el libro Upa y muchas más cosas; esto delata mis 54 años. Muchas gracias.
- Muy linda la exposición, me trajo muchos recuerdos, yo he usado el libro Mi amigo Gregorio en 1º y hoy tengo 27 años y me ha dado una gran alegría y recuerdo verlo aquí.
- Me emocionó mucho ver Mi amigo Gregorio, lo recordaba distinto... el Gregorio de la tapa está hecho con diferentes texturas y con una estética de collage que había sido olvidada en mis recuerdos. Me hubiera gustado mucho poderlo hojear, recordarlo, pero esta vez con la experiencia del recorrido por sus páginas. ¿Cómo será ese libro encerrado en la vitrina? ¿Cómo será ese que es de una manera tan difusa en mi memoria?

MIRADAS DESDE LA NOSTALGIA

- Gracias por haber tenido la oportunidad de volver a mi infancia, la mejor etapa de mi vida. Ex-alumna del año 1950.
- Tengo 83 años y esto me hizo vivir los momentos más lindos entre todos mis recuerdos.
- Mi recuerdo de la escuela primaria es una escuela con una galería larga. Los días de invierno hacía mucho frío y nevaba, entonces jugábamos allí. El castigo de quien se portaba mal era estar parado durante todo el recreo debajo del cuadro de Sarmiento, derecho y sin moverse. Tengo 43 años, nací el 03/11/59 y esto era en El Bolsón provincia de Río Negro, escuela n° 30.
- Yo siempre recuerdo cuando la señorita en el jardín nos hacía ir al rincón de los bloques a jugar y luego cantábamos la canción de “A guardar, a guardar cada cosa en su lugar...”. Todavía hoy en día la canto cuando ordeno las cosas.
- En el '57, cuando asistía al primer grado de la Escuela Normal, nos exigían escribir en cuadernos “doble línea de cuatro milímetros”; luego se complementaba el cuidado de la forma de letra cursiva con plastilina sobre modelos escritos en cartulina. Hoy, Día de la Bandera, también recuerdo los desfiles y los actos que se realizaron en la décadas del '50 y el '60, en grandes despliegues decorativos por calle Córdoba, aquí en Rosario.
- En el preescolar la salita tenía un armario con varias divisiones y cada alumna debía colocar a principio del ciclo lectivo un llavero que identificara su sec-



tor. Cada una colocaba un par de medias, una bombacha, el cepillo de dientes, dentífrico y un espejo; para ser luego utilizados en la jornada escolar. Amé y amo la escuela.

- Esta muestra me hizo volver 60 años atrás, no sólo me vi en el espejo, sino que también sentí los olores y los ruidos. Me sentí llevando la canastita del jardín de infantes con la pobre taza y cucharita que no se cansaba de dar vueltas y sonar. La emoción cuando nos repartían el cartelito que decía que al día siguiente debíamos llevar platito y tenedor porque algún compañero festejaba su cumpleaños. El pobre mantelito (bordado por mamá) venía irreconocible por el dulce de leche, merengue y chocolate. Estoy sentada (mejor dicho, doblada) en la sillita del jardín y me parece que en cualquier momento voy a tener que pedir a la maestra la bombachita de repuesto que nos hicieron traer a principio de año. Tal es mi emoción, pero perdonen, el cuaderno doble raya de caligrafía no pudo hacer nada por mí. No recuerdo el nombre del autor, pero el libro Todo lo que sé lo aprendí en el jardín de infantes debería ser un best-seller de cabecera.
- Puedo aportar que el Simulcop se usaba con una paletita de plástico de esta forma (gráfico) y se pasaba fuerte por el dibujo y quedaba impreso en el cuaderno. A falta de paletita, podría ser el lápiz y/o cualquier elemento que apoyado pasaba la línea (como carbónico).

MIRADAS DESDE LA MELANCOLÍA

- Felicitaciones por la emoción del recuerdo y del reencuentro. Soy del 31. De la época en que dioses y maestros eran lo mismo.
- ¿Todo tiempo pasado fue mejor, peor, distinto? No sé, pero me formé con principios, valores y línea de conducta. ¿Será así ahora? Muy buena idea.
- ¡Gracias por hacerme recordar todo lo vivido en esa época! Lástima que ya pasó. Una maestra jubilada luego de 43 años frente al grado.
- Recorriendo "Lo que el borrador no se llevó" me emocioné recordando momentos de mi escuela primaria y hasta vi libros que tengo en mi casa que eran de mi mamá. Los felicito, esto es muy bueno; rememorar estas cosas nos ayuda a revalorizar cosas del pasado que la tecnología actual no pudo superar. No siempre lo nuevo es mejor que lo pasado, a veces hay que rescatar estas cosas...

MIRADAS DESDE LA CRÍTICA

- Mi maestra de 1º grado me hizo romper mi libro de lectura Upa porque estaba Perón.
- No sólo odio la escuela, ahora me siento viejo.
- La escuela, la fábrica, la familia y el Estado. Son instrumentos de opresión humana.
- La Srta. Ch. me pegaba con la reglita de madera en la cabeza. Y me amenazaba con llevarme desnudo al recreo si me seguía portando mal. Hoy soy psicólogo.
- Mandarina, mandarina, mandarina, mandarina, que se metan en el c... la moral y disciplina.
- Esta instalación me recuerda que los mecanismos represivos de la moder-



nidad siguen en marcha, evolucionan para seguir domesticándonos como fieles estúpidos.

- Hoy, año 2003, todavía se usa: "Callate o llamo a la directora".
- Tengo 43 años y recuerdo que el respeto y la disciplina eran estrictos. Yo en 2º grado, cuando no estaba la maestra, me hice pis en el grado por no salir sin permiso del salón.
- Mi primer contacto con la escuela a los 7 años fue muy traumático. Yo era zurda y me obligaron a escribir con la derecha; sólo recuerdo mis lágrimas y el deseo de ver a mi madre.
- Mi primer contacto con la escuela fue muy traumático, sólo hablaba alemán y en la escuela nos calificaban mal si no hablábamos castellano, año 50.

SER PARTÍCIPE Y NO ESPECTADOR; CRUCE DE NARRATIVAS

- Maravillosa la idea y fantásticamente puesta. La posibilidad de poder participar facilita el "viaje" hacia la época más pura de la vida. Tierna y nostálgica y, a la vez, educativa. Felicitaciones.
- Me parece excelente que rescaten aunque sea para una muestra la escuela, que hoy en día está descuidada. Muy buenas ideas, sobre todo por el lugar de participación para el público y la visión crítica. Felicitaciones.
- Excelente la "conversación", porque así la sentí, de alguien que vivió esta historia. Gracias por lo aprendido y por el recuerdo
- Nos pareció divertida para ver en familia. ¡Hermosa!

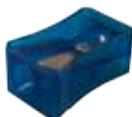
EL MUSEO NO TERMINA EN LA MUESTRA, SE PUEDE EX-TENDER

- La iniciativa es muy valiosa; es preciso un museo en cada escuela y una reflexión en cada museo. Gracias.
- El estar en este pequeño espacio sugirió varios momentos: primero, recordar y tratar de ver la similitud de 2 culturas, México y Argentina, y el deseo de construir algo similar en México. Gracias y felicitaciones.

La evaluación por medio de estos testimonios, que son apenas una muestra pequeña pero representativa de los años de permanencia de la exposición, nos exige la clarificación de los objetivos de su concepción y nos posibilita volver a pensar el "museo de ideas" de la exposición "Lo que el borrador no se llevó". En este sentido, consideramos que se pudo plasmar la mayor parte de los propósitos de la muestra, especialmente los que tienen que ver con la articulación de la narrativa del museo con la de los visitantes.

En cuanto a los aspectos que se debieran reforzar, destacamos el desarrollo de la visión socio-histórica crítica acerca de la educación y del sistema escolar, que tiene que ser nuevamente considerada en clave museológica y museográfica, en sintonía con el texto escrito de los carteles y el discurso oral de las visitas guiadas. Se trata de una visión crítica acerca de un fenómeno complejo que no significa dejar de recordar con cariño y nostalgia la propia historia escolar, sino que implica enriquecerla con herramientas intelectuales para comprender el fenómeno educativo en interjuego con otras escalas y dimensiones sociales.

Asimismo, hay que considerar la relación entre la escuela actual y la imaginación de la escuela por venir, para que el momento fundacional (representado en la exposición) no quede como el modelo "natural" de aula y la transmisión a las generaciones jóvenes les posibilite seguir construyendo e inventar otras "escuelas posibles".



CURADURÍA EDUCATIVA

POR SILVIA ALDEROQUI



DE LA RELACIÓN COMPLEJA
ENTRE LA EDUCACIÓN EN
MUSEOS Y LAS EXPERIENCIAS
DE LOS VISITANTES
A LA HORA DE IMAGINAR,
DISEÑAR Y MONTAR
EXPOSICIONES

Nuestro lenguaje museográfico y las formas expositivas involucran dispositivos para sorprender, evocar, maravillar, interpelar, iluminar e interpretar significados, despertar curiosidad y reflexionar acerca de la educación y la infancia del pasado y del presente. La experiencia en el Museo de las Escuelas propone pasar la posta a las nuevas generaciones para que puedan escribir sus propios textos acerca de la historia de la educación e imaginar futuros escenarios educativos.

Analizaremos ideas y prácticas de la educación en el Museo de las Escuelas desde tres imágenes: los cuerpos que caminan, la imaginación poética y las conversaciones. Luego abundaremos sobre las particularidades de hacer educación en museos en un museo sobre educación.

Caminatas y andares

El andar condicionaba la mirada, y la mirada condicionaba el andar, hasta tal punto que parecía que sólo los pies eran capaces de mirar.

ROBERT SMITHSON (EN CARERI, 2005: 145)

Caminar es el modo de transporte más común en los museos territoriales; navegar lo es en los virtuales. Es la circulación concebida como placer y aventura y no como distribución funcional. Es el cuerpo que deriva entre pantallas, paredes, vitrinas, objetos, letreros, señales, rótulos, colores... Lo racional y lo consciente, lo irracional y lo inconsciente se encuentran en los dos significados de la palabra *deriva*. Los visitantes pueden andar "a la deriva", a merced de los vientos y las corrientes, sin dirección alguna y también "fijar dirección". Cuando caminan, los visitantes tienen objetivos definidos que pueden variar de un instante a otro, atraídos por nuevos deseos provocados por la exhibición. Esos momentos de cambio de rumbo son observables en la posición de sus cuerpos, en la manera y dirección de caminar, en la modalidad de recorrido por el territorio, en la velocidad de los pasos (Bosch, E., 1998: 239).

Como bien dice Michel de Certeau: "Las variedades de pasos son como hechuras de espacios". Tejen los lugares. Los procesos del caminante pueden registrarse en mapas... para transcribir sus huellas (aquí pesadas, allá ligeras) y sus trayectorias (pasan por aquí pero no por allá). Pero esas sinuosidades sólo remiten a lo que ya ha pasado. Las lecturas de recorridos pierden lo que ha sido: el acto mismo de pasar (De Certeau, 1996: 109, 140).

A medida que los cuerpos de los visitantes se desplazan, entran en resonancia con los elementos en exposición. Observar y analizar cómo los visitantes caminan y navegan por la exposición y sus estrategias de negociación con los contenidos que les propone siempre provoca modificaciones en nuestras propuestas museográficas.

El aprendizaje no ocurre aislado de la experiencia en el espacio y ambiente físico, sino que comprende sonidos, olores, imágenes, percepciones táctiles. Depende de las formas y de los contenidos. Pero es interesante detenerse en las formas, en la poética de los espacios. Ocuparse de las formas es un trabajo de sutilezas, de aperturas, de encerramientos, de colores, de texturas y lisuras, de luces y penumbras; de espacios de adentro o de afuera, de cajón, recoveco o caracol; de espacios rincón o corredor; de espacios cuadrados o redondos; de espacios mínimos o de inmensidades, íntimos o comunitarios... Hay espacios para caminar en los museos que pueden ser más o menos fluidos, ondulados, migratorios, vibratorios, umbrales, conectores, correspondientes, distribuidores, intensos, conjugados. Según la especialista María de los Ángeles "Chiqui" González, sin nuevas formas no hay novedad⁵.

En este sentido, la museografía intenta reforzar y provocar algunas de las ideas del diseño conceptual: para el aula lancasteriana se presenta un espacio restringido que evoca la producción en serie, cuerpos dóciles, uniformes e indiferenciados, sentados cada 30 cm, donde los monitores tienen más presencia que el docente; en cambio, para el espacio de la "escuela nueva", donde el centro son los alumnos y sus proyectos, los pupitres están dispuestos según la tarea a realizar; el concepto museográfico entonces tiene que ver con cierta libertad de elección, creación y expresión.

Teniendo en cuenta que un museo se visita caminando, ¿cómo hacemos para que los espacios del museo representen la memoria colectiva como un campo de encrucijada entre lo que se recuerda y lo que se expone, entre lo que se olvida y los conceptos e ideas que inventamos? ¿Cómo sostenemos con la arquitectura real y virtual nuestra idea de archivo y la memoria activa del saber pedagógico para que, al desplazarse, los visitantes lo conozcan, lo modifiquen y se transformen? ¿Cómo hacemos para que los recursos museográficos no legitimen la idea de la historia de la educación como una tendencia evolutiva, natural, neutral, siempre orientada hacia progreso, y tampoco la idea de que "todo tiempo pasado fue mejor"? ¿Cómo presentamos la historia de la educación desde una concepción crítica y compleja? ¿Cómo incluimos las interpretaciones de la comunidad, las intervenciones de los artistas, las contribuciones de los maestros y profesores, las perspectivas de los visitantes? ¿Cómo expresamos espacialmente el ideal de museo: un 50% de educación del futuro, 25% del presente y 25% del pasado?

Una visita no implica necesariamente el recorrido de todos los puntos de intensidad que componen una exposición. En otras palabras, la instalación consciente de nudos a lo largo del recorrido no garantiza el comportamiento de los sujetos; sin embargo, siempre hay algo más que puede hacerse en función del movimiento de

⁵ Conversaciones con María de los Ángeles "Chiqui" González.

los cuerpos en el espacio para que desde diferentes posiciones del visitante se planteen caminos, puntos de mayor o menor intensidad y direcciones posibles que se correspondan con los vínculos narrativos que queremos dar a conocer o a interpretar.

Esto nos permite diseñar distintos modos de acceso a la exhibición, como por ejemplo:



- Los visitantes que realizan *experiencia de análisis* prefieren las hojas informativas, las vitrinas con libros ordenadas en forma cronológica, la información de cada espacio clasificada en colores. Son visitantes que rememoran y buscan información.
- Los visitantes que pasean, se distienden y perciben su visita como una *experiencia de interacción y de empatía* con los demás visitantes eligen las propuestas de juego compartido. Por ejemplo, el "memotest" gigante, jugar a la rayuela, la sala de música con el piano para cantar, los pizarrones para escribir.
- Los visitantes que "viajan en el tiempo" y perciben su visita como una *experiencia pedagógica* en relación con sus propios horizontes de experiencia disfrutan en el aula de 1900 escribiendo con la pluma o con tiza en la pizarra del aula lancasteriana.

Imaginación poética y metáforas

La imagen poética no está sometida a un impulso. No es el eco de un pasado. Es más bien lo contrario: en el resplandor de una imagen, resuenan los ecos del pasado lejano, sin que se vea hasta qué profundidad van a repercutir y extinguirse. En su novedad, en su actividad, la imagen poética tienen un ser propio, un dinamismo propio... Es, pues, en la inversa de la causalidad, en la repercusión, en la resonancia donde creemos encontrar las verdaderas medidas de una imagen poética. En esa resonancia, la imagen poética tendrá una sonoridad de ser. El poeta habla en el umbral del ser. Para determinar el ser de una imagen tendremos que experimentar su resonancia.

G. BACHELARD (2006: 8)

El museo se plantea como un espacio laberíntico y como un tiempo de juego poético que devela la levedad y la pesadez de los objetos del patrimonio educativo, lo que está por verse. Por medio de dispositivos creados desde imagina-

rios poéticos se espera irrumpir en la realidad, hacer conocer lo desconocido, lo invisible, lo silenciado, "el viento que habla sin hablar" (Goyez Narváez, 1999).

En el Museo de las Escuelas, buscamos el cruce de las dimensiones del conocimiento. Intentamos ir más allá de los conceptos, centrarnos en las personas y su relación con los objetos y no sólo en los objetos en sí mismos. Por eso, apelamos a otros modos de conocer... las emociones, las sensaciones, la imaginación, la aurora de los conceptos. Consideramos que no se encuentran en un grado inferior en relación con lo racional (González, 2005).

De este modo imaginamos los guiones de visita, las preguntas que realizamos a los visitantes, los títulos de las secciones y espacios de exposición: *Retrato chino de la escuela*; el *Rincón de la poesía*: un espacio para poetizar sobre los útiles de la escuela; *El festival de las letras y de la tinta*, una ceremonia para que los participantes, alumnos de primer grado, reciban su primera lapicera fuente; *El llavero de la escuela*, un juego acerca de los espacios accesibles, prohibidos, temidos y deseados de la escuela; *Con olor a libros*, el nombre de la sección de la historia de los libros de lectura; *De trapos, cepillos y fantasmas*, una instalación que evoca la figura imprescindible de los encargados de la limpieza y el cuidado de las escuelas.

Estos dispositivos poéticos son *metáforas museográficas* que permiten el pasaje del significado de una cosa a otra. Con ellas intentamos hacer que los visitantes atraviesen nuestro laberinto para convertirlos en socios de la interpretación, en resonancia con los objetos y las narraciones puestas en escena. Son metáforas que juegan a las escondidas, seducen y transforman, puesto que eso está en la base de la imaginación. Son afectos y efectos.

Conversaciones y encuentros

La metáfora trasladada a una cosa el nombre de otra.

ARISTÓTELES, *Poética*.

Hablando de afectos y efectos, muchos visitantes se sienten excluidos o incómodos frente a lo que atesoran muchos museos. En los museos pedagógicos, de historia de la educación o en los museos de escuelas en particular, esto generalmente no sucede. Los objetos de la escuela y sus representaciones iconográficas se constituyen en bienes y valores de identidad común. Los viejos objetos de la escuela y también los nuevos se conciben así como objetos-huella, que dan cuenta de aspectos relevantes de nuestro pasado y presente formativo y se ofrecen como fuentes de conocimiento de la cultura escolar, de la que son portadores. Sin embargo, ¿cómo hacer para no caer en el extremo de crear museos para el ensimismamiento: antiguas aulas, viejos edificios, colecciones de libros, útiles amorosamente reunidos sólo para despertar sentimientos nostálgicos entre los visitantes adultos? ¿Cómo hacer que la nostalgia no anule la memoria? ¿Cómo favorecer el museo como diálogo y, a su vez, el diálogo intra e inter-generacional? ¿Cómo entusiasmar a los jóvenes?

En los museos pedagógicos, la narrativa del museo interjuega constante-

mente con la narrativa de los visitantes, ya que todos tienen algo para contar y compartir. Nadie se queda en silencio, todo provoca comentarios, risas y a veces lágrimas de emoción. Como bien señala Escolano (2007: 21-22), "La mirada sobre el objeto suspende provisionalmente la palabra y anula la escritura. Mas, tras el intento de una respuesta emocional (tal vez estética, nostálgica, lúdica) inmediata, una especie de suspensión fenomenológica, se restaura la comunicación, y el observador entabla desde su horizonte hermenéutico, en el que intervienen la experiencia y sus expectativas, todo un juego lingüístico de lecturas, metáforas, interpretaciones... basados en señales, huellas, indicios y marcas" (de los objetos en exhibición).

Si en la observación participan otros actores, la lectura se enriquece, se diversifica y se vuelve más compleja. Pero, además, los objetos pueden tener claves secretas. ¿Cuáles son los códigos simbólicos de los dones de Fröebel? ¿O de la iconografía de héroes y batallas en los manuales escolares? ¿O de las coreografías en los actos patrios? ¿O de la arquitectura y decoración de las escuelas?

En el Museo de las Escuelas tenemos un diseño museológico y museográfico del cual se puede entrar y salir a voluntad; no es un diseño secuencial, sino que permite armar interpretaciones, dialoga con el relato de cada uno de los visitantes.

Los museos concebidos como espacios para la comunicación (foros) son lugares donde se genera conversación y se sostiene la interacción, creando ámbitos y situaciones en los que la gente se encuentre, pueda darse cita para disfrutar, intercambiar, construir, compartir ideas, discutir y participar en la producción y uso del acervo. Como dicen algunos, tal vez un indicador de la concepción de museo como foro podría ser la cantidad de asientos a disposición de los visitantes...

Cuando la interacción está iniciada desde un educador o guía, se intercalan preguntas que disparan la participación del público. Por ejemplo, "¿Qué hay de escolar en tu vida?", para intentar entender cuál es la representación cultural del fenómeno escolar; o "Si la escuela fuera un color, ¿qué color sería?", para conversar acerca de la atmósfera de la experiencia educativa de cada uno; si, en cambio, preguntamos qué música sería, podemos abordar las "tonalidades y melodías" de la vida escolar. Este tipo de conversación "elaborada", colaborativa y constructiva, se enfoca en la naturaleza del significado y la experiencia del museo y permite la reflexión acerca de los procesos de negociación cultural entre el museo y el visitante. Es el espacio para la aparición de lo nuevo, de lo desconocido, de *iluminaciones*, donde las ideas se expresan para ser compartidas con otros; es el lugar para el pasaje y transmisión de la información a la generación nueva, que habilita y autoriza la transformación. Provocamos y sostenemos conversaciones a



partir del acompañamiento de palabras e interpretaciones, explicaciones que movilicen, que pongan en duda...

Es así como la interacción o conversación puede estar iniciada por la misma exposición, por la disposición de los objetos en los espacios, por las historias que se cuentan en los guiones de visita, como por ejemplo: *Un día en la vida de Alicia y Enrique* o *In corpore sano*; por las preguntas que se suscitan mientras se la recorre, por los espacios para sentarse y para dialogar con otros.

Las consignas o rótulos y el modo en que están formulados también incitan a la interacción, pueden tener preguntas o suscitar reflexiones que hacen inevitable compartir la experiencia con otro.

Educación en museos en un museo de educación

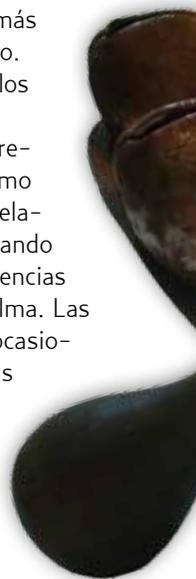
En 1991, Nigel Pitman, entonces el máximo responsable de los museos del Reino Unido, advertía que "La educación en el museo es un elemento demasiado importante como para dejarlo sólo en manos de los responsables del área educativa" (en Hooper Greenhill, 1998: 25). Por lo tanto, no se trata solamente de tener departamentos, servicios, equipos, misiones o funciones educativas en y para los museos, sino de que toda la política del museo sea una política educativa. En el Museo de las Escuelas realizamos un trabajo conjunto, muchas veces arduo, pero siempre productivo, entre la curaduría en contenidos y la curaduría educativa. La esencia de esta empresa educativa (elevada al cuadrado) tiene que ver con la construcción del significado.

Sin embargo, la mayoría de profesionales de museos suelen explicar la función educativa del museo como la *organización didáctica* de hechos e imágenes, que, con un *estilo entretenido*, instruya y transmita la voz de los expertos y acompañe lo que es realmente importante en el museo: los objetos y el patrimonio en exhibición (Padró, 2001). Así, los educadores de museos casi siempre son considerados como especialistas en comunicación y relaciones públicas, más que investigadores, intérpretes de significado o iluminadores de sentido.

Si la educación es la *razón de ser* de los museos, lo es doblemente en los museos dedicados a la educación.

Nuestros visitantes llegan con una agenda personal; aprovechan o rechazan lo que se les ofrece; se orientan visualmente; pasean con un ritmo personal a veces rápido, otras veces más lento; son fugaces, esquivos, elaboran alternativas propias; todo depende de su ánimo y sus deseos. Cuando concluyen su visita al Museo de las Escuelas, se van con diversas experiencias en la piel y en la cabeza, con el corazón conmovido y sonrisas en el alma. Las más de las veces, divertidos, sorprendidos y maravillados; en ciertas ocasiones, habiendo "iluminado" significados que suponían diferentes; muchas veces, con curiosidades y pensamientos nuevos acerca de las infancias del pasado y el presente. Algún que otro visitante, con ideas para escribir su propio texto acerca de la historia de la educación...

La anterior descripción no es resultado de una evaluación impresionista o espontánea, sino el producto de un trabajo basado en una toma de posición acerca del lugar que ocupa la educación en un



museo sobre la educación. En los museos de temáticas vinculadas a la educación, así como en la mayoría de los museos cuyo patrimonio se relaciona con la vida cotidiana de las personas, los visitantes pasan por experiencias memorables, siempre encuentran “algo” que les pertenece, repercute y hace eco; todos cuentan y comparten emociones, disfrutan de sensaciones y debaten opiniones.

Si tenemos en cuenta que desde el punto de vista de la educación en museos, cualquier visita al museo no se centra en lo que queremos desde el museo, sino en la experiencia por la que pasan los visitantes (Roberts, 1997), el desafío consiste en encontrar el punto de conexión entre la experiencia que el museo está tratando de concebir y las experiencias que los visitantes pueden compartir. En el Museo de las Escuelas, la cercanía de narrativas garantiza muchos de esos puntos de conexión, y esto nos facilita el trabajo. A su vez, esta proximidad nos plantea nuevos desafíos.

Acordamos con John Dewey cuando señala que una experiencia está formada por partes organizadas en un flujo que va de un punto al otro en forma integrada entre el proceso y el resultado y que, como tal, es percibida en su totalidad y en su unidad (Dewey, 2008). Por eso sostenemos que concebir y montar exposiciones significa construir y ofrecer experiencias de calidad para el público (y también para el equipo de profesionales que participa de su realización). Nos gusta pensar en términos de *experiencia* más que en *información* o *saberes previos*: la experiencia es algo más democrático (Knutson, 2002).

Las exposiciones y los objetos en exhibición generan experiencias de todo tipo —sensibles, cognitivas, perceptivas, emotivas, imaginativas, asociativas, relacionales, etc.— mediante dos resortes básicos, la resonancia y la maravilla. La resonancia tiene que ver con el mundo amplio y complejo al que el espectador es remitido por el objeto; la maravilla se basa en la capacidad de determinados objetos para atraer y retener la mirada, para atravesarnos, para comunicar un sentido de unidad, para “evocar una exaltada atención” (Greenblatt, 1991: 42).

Los dispositivos museográficos hacen volver a mirar y “leer por segunda vez” lo que se tiene por conocido. Intentan hacer que los visitantes atraviesen nuestro laberinto y se conviertan en socios de la interpretación y de las narraciones puestas en escena.

Decimos, entonces, que el éxito de nuestro museo puede medirse por lo que se pone en conversación colaborativa y constructiva, para que la comunidad participe en la producción y uso de su acervo.

Como ya señalamos, en cada exposición el museo concibe y diseña una experiencia a la cual el visitante es invitado a participar. En el Museo de las Escuelas, los objetos de la escuela se constituyen en bienes y valores de identidades compartidas. Las marcas en los pupitres escolares, las hendiduras en los lápices, las hojas marcadas de los libros permiten que el visitante sienta que “hay una gota de sangre” en



cada uno de ellos (Chagas, 2006: 29). Son huellas que dan cuenta de aspectos relevantes de nuestro pasado y presente educativo, son portadoras de la cultura escolar y se ofrecen como fuentes de conocimiento.

Sin embargo, los objetos y sus prácticas tienen, para el visitante, señales y claves secretas. Al museo le corresponde reponer la espesura de la trama social vinculada a los procesos educativos: actores, intereses, políticas, etc. Hablamos entonces de facilitar, de provocar ciertas *iluminaciones profanas* al modo que las definía Walter Benjamin cuando analizaba el movimiento surrealista (Ibarlucía, 1998: 99). Iluminaciones profanas que posibiliten transformar lo ordinario en extraordinario: esa pluma y ese tintero que, al mismo tiempo que retienen algo específicamente humano que representa a todas las personas que pueden haber escrito cartas con ellos, se convierten en una clave para comprender un sistema de enseñanza para escribir, o la escritura como posibilidad de expresión humana. Es así que la experiencia de los visitantes se enriquece, se diversifica y se hace más compleja.

Los visitantes como patrimonio

Nos preguntamos: ¿de qué está lleno nuestro Museo de las Escuelas?, ¿de qué están llenos los museos pedagógicos?, ¿cuáles son nuestras cosas inolvidables?, ¿a quién delegaremos nuestros tesoros escolares?, ¿qué memoria de lo inmemorial guardan los museos escolares?, ¿cómo dialogan los museos sobre la educación con los sueños de la colectividad?

Gastón Bachelard nos habla de los cajones, los cofres y los armarios como "la casa de las cosas" ("Un museo también es una casa de cosas"). Y agrega: "Un cajón vacío es inimaginable. Sólo puede ser pensado. Y para nosotros que tenemos que describir lo que se imagina antes de lo que se conoce, lo que se sueña antes de lo que se comprueba, todos los armarios están llenos" (como nuestros museos). "En el cofrecillo [en nuestros museos] se encuentran las cosas inolvidables; inolvidables para nosotros y también para aquellos a quienes delegaremos nuestros tesoros. El pasado, el presente y un porvenir se hallan condensados allí. Y así el cofrecillo [los museos] es la memoria de lo inmemorial" (Bachelard, 1975: 30, 118). Por su parte, Walter Benjamin dice que los museos son parte de la "casa de sueños" de la colectividad (en Chagas, 2006: 38).

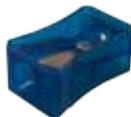
Por este motivo, los visitantes son nuestro patrimonio más importante.

Cada vez que recorren la exposición pasan a ser ellos mismos, con sus experiencias y relatos, patrimonio de la exposición. A su vez, la museografía intenta reforzar el diseño conceptual por medio de reacciones emotivas y perceptivas en el cuerpo de los visitantes.

Por ejemplo, la ambientación del aula que refiere al modelo de la llamada *Escuela Normal*. El cuerpo quieto se ordena en un espacio donde se representa un maestro y las disciplinas como el centro de la actividad educativa; el escritorio sobre el estrado es el centro solar de ese "sistema planetario" (de filas e hileras de bancos escolares fijos al piso) que gira a su alrededor. En un principio, el aula estaba representada como un espacio rectangular similar al de las salas de clase de las escuelas. Para reforzar la metáfora del "maestro Sol", decidimos

ubicar los bancos en forma de abanico, de forma que la mirada de quienes se sentaran en ellos convergiera en el escritorio del maestro. La nueva disposición materializa en el espacio los conceptos subyacentes a ese modelo educativo. Los visitantes jóvenes suelen pensar este espacio como un modelo represivo. En contrapunto, los que concurrieron a la escuela en ese período lo recuerdan con emociones adornadas de anécdotas con maestros y compañeros de escuela, conformando una supuesta "edad dorada" de la educación.

Imaginaciones del pasado (nostalgias) e imaginaciones del futuro (utopías): poner en contacto estas diferentes percepciones, experiencias y conocimientos revela las escalas necesarias para abordar los matices y la complejidad de un museo acerca de la historia de la educación.



PROFESIÓN: EDUCADOR/A DE MUSEO

POR SILVIA ALDEROQUI



DONDE SE DA CUENTA
DE LA FORMACIÓN
Y DE LAS DIMENSIONES
DE ACTUACIÓN DE LOS
EDUCADORES DE MUSEOS

El tema de la formación de educadores de museo invita a pensar en nuevas claves las múltiples relaciones y dimensiones entre la educación y los museos. Daremos cuenta de aquellos aspectos que producen una calidad de trabajo institucional que se nota apenas uno atraviesa el umbral de un museo y se convierte en visitante.

Guías y educadores

Como podemos experimentar todos los que trabajamos en museos, la educación incluye muchos más aspectos que la programación y la coordinación de actividades para niños en edad escolar. Esta es apenas una de sus tareas, tal vez la más conocida, la de mayor visibilidad. Podríamos decir que es tan sólo la punta del iceberg.

La política educativa de un museo se expresa tanto en su propuesta conceptual, su museografía, como en sus programas para visitantes; también se expresa en su arquitectura y equipamiento, el color de las paredes, el ancho de su circulación, la disponibilidad de espacios para sentarse... Podemos deducir el lugar que cada museo le otorga a la educación mediante el análisis de toda su propuesta, y no sólo por las actividades y materiales del departamento o servicio educativo. Es en este sentido que utilizamos también el concepto de *curaduría educativa*.

Treinta años atrás, en la Argentina, los educadores de museo no se llamaban a sí mismos de este modo, este es un término proveniente del mundo anglosajón —*museum educator*—. Los que mayormente hacían y continúan haciendo educación en museos son los guías y los responsables de los servicios educativos. En general, esta era y es una tarea desvalorizada, residual, pero necesaria, ya que las visitas guiadas son una de las prácticas educativas más antiguas de los museos, casi podríamos decir que nacieron con ellos. En todo museo hay guías, y desde allí hay que empezar a expandir el concepto de educación en museos para que pueda impregnar toda la institución.

Para nosotros, la educación en museos es una tarea militante, provocadora y crítica que intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales y con el marco sociocultural que afecta a la institución, cuestionándose la idea de cultura, de museo y, finalmente, de sociedad que se quiere representar y construir.

A continuación analizaremos el alcance del concepto *educación en museos* a través de las políticas educativas que se desprenden de tres casos emblemáticos, distantes en el tiempo y el espacio: por un lado, el Museo de Newark y los textos de John Dana (1917); luego, el Museo del Puerto de Ingeniero White (1987); y, finalmente, el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) de México D.F. (2009).

Uno de los primeros antecedentes documentados acerca de la temática de

la educación en museos se halla en los escritos seleccionados de John Cotton Dana, titulados *The New Museum*, del año 1917. Dana es una leyenda para los educadores de museos de los Estados Unidos: compartía e impulsaba, con John Dewey, la denominada *educación progresiva* y activa. Para él, lo más importante de un museo era el público al que estaba dirigido, la comunidad a la que servía esa institución. Enfatizaba la noción del museo como servicio público, que tenía como prioridad la misión de enriquecer la calidad de vida de los visitantes —“felicidad, sabiduría y confort de los miembros de la comunidad”— por sobre la acumulación de objetos para su propia gloria. Dice en sus escritos: “Aprende acerca de la ayuda que tu comunidad requiere” y “Acomoda el museo a esas necesidades”. Dana creía que los museos tenían que estar basados en las comunidades más que en disciplinas científicas. Este pensamiento continúa siendo revolucionario un siglo después.

¿Qué puede ser dicho acerca del trabajo de educación de un museo?, se pregunta Dana, y se responde: “La palabra *educación* se utiliza casi universalmente para significar la educación formal impartida por un docente, con un libro de texto, en un grupo o curso, y con una evaluación. Si el trabajo educacional en los museos se considera en el sentido estricto anterior, no podríamos incluir en él la selección de objetos, su arreglo y disposición, los métodos de instalación, las etiquetas, catálogos, textos, hojas informativas, guías, cuidadores, curadores”. Los museos no deben convertirse en escuelas de educación libre, como tampoco agregar aulas escolares en su equipamiento... Museos y escuelas tienen que colaborar entre sí.

Estos pensamientos no resultan novedosos en la actualidad: los museos y las escuelas trabajan en colaboración, al interior de los museos se inventan propuestas que desbordan el currículum escolar y lo enriquecen en creatividad; cada vez más, el trabajo en los museos, de acuerdo con su especificidad museológica, encuentra nuevas formas. Sin embargo, el campo de la educación en museos no se restringe a sus vínculos con el público escolar, y tampoco solamente a cuestiones relacionadas aprendizaje, en sentido amplio, del público. Lo que Dana dice sobre la instalación, disposición, etiquetas, rótulos, guías, curadores, etc., tiene que ver con esa experiencia especial y diferente que provocan los museos y que no se agota en una visita guiada.

Viajemos en el espacio. Casi contemporáneamente con el trabajo de Dana, la compañía inglesa Ferrocarril del Sud construía un edificio de madera y chapa para tareas de Aduana en el puerto de Ingeniero White, junto a la ciudad de Bahía Blanca (1907).

Saltemos 80 años: en ese edificio se crea entonces un museo, el Museo del Puerto, en 1987. Es un museo dedicado al registro, la elaboración y





puesta en valor de las experiencias de vida de esa comunidad portuaria "desde el que se cree que el trabajo alcanza y alcanzará eficacia en tanto logre extender y modificar lo que se entiende colectiva y habitualmente por museo". Todo el museo expresa una política educativa. Es así como su proyecto de consolidación, a diez años de su creación, se denominó "El museo como un aula enorme". ¿Qué implicancias tiene en la política institucional considerar la experiencia de los visitantes como el aspecto

central? En ese museo sostienen una política de los relatos y la interpretación. Así lo explica Sergio Raimondi, poeta y uno de sus fundadores y directores:

Una política de los relatos supone el presente como tiempo clave de toda enunciación. Cualquier tipo de reflexión sobre el uso político de los relatos presupone necesariamente una consideración de los tiempos, más aún en el caso de una institución "museo" que en el imaginario suele configurarse a partir de una noción de pasado exacto (es decir, terminado). La voluntad de cualquier tipo de intervención en el presente implica una intervención en el pasado, en tanto las lecturas del pasado son parte integrante de la definición de las posiciones actuales y por venir. [...]

Los relatos que registra y elabora el museo se construyen para superar "el relato": búsqueda de una instancia múltiple de jerarquías en cuestión, contradicción y versiones en disputa; distintas formas de la verdad que exhiben que la verdad está ligada a las posiciones desde las que se vive y habla. Decir que se trabaja con la comunidad es un decir: la comunidad no existe como tal, sino que se escinde una y otra vez e implica nombres propios, encuentros variables, ocasiones más o menos individuales.

(RAIMONDI, 2003)

Tercer caso: en la página web del Museo Universitario de Arte Contemporáneo de México (MUAC), inaugurado en el año 2008, se presentaban los siguientes textos⁶:

Con el fin de promover el aprendizaje y el disfrute estético, sus contenidos, arquitectura y herramientas de interpretación ofrecen al público la posibilidad de crear un recorrido personal: universitarios, expertos e interesados en el arte actual, niños, jóvenes adultos y visitantes en general construyen y disfrutan en cada visita una experiencia única. En colaboración con un grupo interdisciplinario, el arquitecto desarrolló un proyecto concebido para favorecer la experiencia del visitante. [...] Respondiendo al sentido

⁶ La página citada daba cuenta del momento fundacional. La página actual cambió su contenido: <http://www.muac.unam.mx/webpage/index.php>.

mismo del arte contemporáneo, el proyecto arquitectónico del MUAC ofrece un conjunto de espacios incluyentes y vivos que propician una vivencia experimental en sus visitantes (2008).

Poseedor de la primera colección pública de arte actual de nuestro país, este museo ha sentado un nuevo paradigma para la creación artística, la construcción de conocimiento y el aprendizaje significativo de sus públicos, siempre en un marco de debate, experimentación y crítica donde el eje de la acción museística es el individuo (2011).

Los programas educativos que establece el MUAC abren espacios de diálogo y reciprocidad entre diversas disciplinas, motivando al público a crear sus propios encuentros y significados. Asimismo, facilitan la reflexión, resignificación, autocomprensión y socialización a partir de experiencias y vivencias estéticas dentro del espacio museal. Con ello, el usuario se coloca en el centro de la dinámica museística, tendiendo puentes entre él y la propuesta artística, multiplicando los canales de acceso y horizontes de interpretación al arte contemporáneo (2008).

Desde el área de Enlace Educativo, el Ágora (espacio de flujo e interacciones) pone en acción herramientas que, bajo una plataforma teórica de propuestas vanguardistas, ofrecen a los diversos públicos un espacio de convivencia, aprendizaje y descubrimiento. Busca fomentar la reflexión involucrando diversas áreas del conocimiento, generando experiencias significativas e integrando al visitante a los procesos artísticos (2011).

Resumiendo, en el primer caso abordamos la dimensión de la educación en museos vinculada a su accionar social y cultural con su público comunitario y escolar; en el segundo caso destacamos aspectos vinculados a lo conceptual; en el tercer ejemplo pusimos énfasis en la arquitectura y lo espacial, aspectos relacionados con el público al cual está dirigido el museo. Hasta aquí podemos caracterizar tres dimensiones⁷ en las que puede desarrollarse el campo de la educación en museos: la socio-cultural, la conceptual y la espacial-objetual. Analicemos por separado cada una de ellas:

Socio-cultural. Esta dimensión concierne al contacto muy cercano con las experiencias por las que pasa el público y al papel directo de los educadores en las experiencias de aprendizaje. Involucra caminar por el museo, observar, escuchar y conversar con los visitantes; también, coordinar y cuidar el trabajo de los guías.

⁷ Reelaboración de categorías del taller organizado por Ricardo Rubiales en *Interpretación en museos*, 2005, México D.F.



Conceptual. Alude al papel de los educadores en los diferentes niveles de interpretación. Se relaciona con la concepción e imaginación de las experiencias fluidas del visitante entre el proceso y el resultado, el cómo y quién de cada situación y actividad, y con el diseño de los programas y las estrategias para el público en el museo. Incluye la participación cultural de las comunidades y la generación de procesos de investigación y acción cultural para relacionar los museos con las diversas culturas en las que se hallan insertos.

Espacial-objetual. Esta dimensión implica saber pensar el espacio y los objetos en el espacio, comprender la tridimensión, tener aptitudes teatrales y escenográficas. El papel de los educadores se pone en juego, aquí, en la concepción y diseño de las exposiciones. Pensar en los cuerpos que se desplazan entre muros, objetos y superficies, que andan, que caminan entre objetos puestos en escena. Como centros de interpretación, los museos materializan las ideas, los relatos y los objetos que seleccionan y presentan. Uno de los elementos clave en esta forma de interpretación y distribución de contenidos es la llamada *museografía didáctica*, identificada por su intencionalidad comunicativa.

Como campo emergente y nuevo, el abanico de ofertas de formación está centrado en aspectos técnicos, prácticos o teóricos. Hay, desde propuestas más simples y, en cierto modo, "manuales de procedimientos", hasta otras que se meten en sus honduras y complejidades.

Las propuestas instrumentales en cuanto a la concepción de la educación en museos son las que más han contribuido a crear el espacio de trabajo de los actuales educadores de museo. Los que trabajamos en museos priorizando la educación como una política institucional propiciamos espacios de formación que aborden sus diversas dimensiones y campos de intervención: curaduría de visitantes, edición y redacción de textos, elaboración de material didáctico, evaluación de exposiciones, etc.



Presentamos algunos modelos de formación que, aunque no abarcan toda la complejidad del campo, transmiten desde su formulación un profundo conocimiento de las horas y los días de esta profesión.

Las experiencias de los visitantes. Modelo de formación centrado en el estudio del aprendizaje de los visitantes durante las visitas y en los modos en que es posible crear impactos a largo plazo sobre el público. Se aborda la naturaleza del aprendizaje en los museos, las variedades de aprendizaje en función de las clases de museo y los públicos específicos, sus diferencias con el aprendizaje escolar. Se analizan los factores que intervienen en las experiencias de visita (museografía, circulaciones, rótulos, textos, intérpretes o guías y docentes). Se visitan museos para realizar observaciones de visitantes. Se exploran las narrativas de los visitantes como modo de evaluación de las experiencias en museos.

La interpretación en museos. Este modelo focaliza más las cuestiones conceptuales. Examina las cuestiones de "interpretación": la interpretación acerca de los museos, la propia interpretación de los museos y las realizadas por los visitantes. Se examinan las características del diseño museal en situaciones de aprendizaje no formal y los argumentos a favor y en contra de la función interpretativa del museo. Se analizan los niveles de interpretación de los diversos actores (curador, diseñador, guías, docentes) y las contradicciones de interpretación entre los discursos y las formas organizativas del museo. Algunos interrogantes: ¿cómo se incluye la voz del público en el diseño de las exposiciones?; ¿cómo se diseñan espacios públicos para crear comunidad?; ¿cuál es el lugar de la información escrita en una exposición?

La museografía didáctica. Este modelo de formación atañe al diseño de los espacios de aprendizaje y de comunicación en los museos. ¿Cómo la concepción del aprendizaje influye en el diseño de las exposiciones de los espacios arquitectónicos —composición de espacios, dimensiones, luces, colores, etc.—?; ¿cómo se traducen en el espacio las operaciones de transmisión, comunicación, representación, interpretación, etc.?; ¿cómo se colocan los objetos en el espacio para que se signifiquen unos en relación con otros?

Como bien señalan Elaine Heumann Gurian (2007) y otros autores, Internet está cambiando el modo en el que la gente —que está conectada— genera, adquiere y usa la información. Una de las consecuencias de la web 2.0 es que el control de la información ya no está en manos de una institución. Por lo tanto, no queda otra alternativa que compartir la "autoridad". Del mismo modo que no podemos invitar a los visitantes para ser pasivos consumidores de la información desplegada en nuestros museos, tampoco deberíamos alentar la formación de educadores de museo pasivos.

Los programas de formación tienen que incluir contenidos que aborden los núcleos de problemas a los que los educadores de museo nos enfrentamos cotidianamente. Algunos ejemplos de estas cuestiones podrían ser: las tensiones

entre las perspectivas de conservar y exponer; mostrar y descontextualizar o desnaturalizar; dar a conocer e interpretar; versión única y perspectivas múltiples; verdad revelada y lecturas posibles; reproducción y crítica de la cultura; narrativa del museo y narrativa de los visitantes; tradición y contradicción; presencias y ausencias; recuerdos y olvidos...

De esta manera, estaremos contribuyendo a que los educadores de museos puedan ser los autores, promotores y defensores de las políticas educativas de las instituciones en donde trabajan.



CURADURÍA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

POR MARÍA CRISTINA LINARES



DE LOS OBSTÁCULOS
EPISTEMOLÓGICOS Y LA
CONSTRUCCIÓN TEMPORAL
A LA HORA DE LA GUARDA
E INTERPRETACIÓN
DEL PATRIMONIO
Y LA CONCEPCIÓN DE
UNA MUESTRA

La puesta de una muestra conlleva elecciones que tienen que ver con distintos campos disciplinarios: el museológico, el archivístico, el educativo y el histórico. Desde el campo específico de la historia de la educación, hemos distinguido una serie de problemáticas teóricas que nos han movido a la reflexión y a la acción para tomar decisiones a la hora de diseñar el guión narrativo y museográfico de la exposición. Presentamos aquí algunas de ellas.

Obstáculos epistemológicos

Un primer problema se nos presenta cuando se trabaja desde la historia de la educación. Todos los visitantes al Museo de las Escuelas han vivido o están viviendo la experiencia escolar, por lo que su primer acercamiento al museo se relaciona directamente con sus propias vivencias. En alguna medida, sus recuerdos funcionan como un obstáculo epistemológico para producir otras interpretaciones además de las propias, un pre-juicio, una mirada particular que los va a relacionar de una manera singular con la muestra. Esta particularidad exige a la exposición un complejo trabajo, des-estructurar, produciendo, en lo posible, una crisis de ideas para luego poder admitir otras lecturas y en muchos casos, múltiples lecturas, las lecturas de los otros, las lecturas desde la historia. Para que ello suceda, resulta imperioso desnaturalizar la escuela.

La desnaturalización de los fenómenos sociales es una tarea fundamental de las ciencias sociales, porque la naturalización oculta el carácter construido de esos fenómenos. Por otra parte, y contrariamente a una de las ideas implícitas en la concepción de progreso, el cambio histórico no es una sucesión de etapas en donde la anterior es descartada en favor de una nueva, sino que existe una suerte de acumulación geológica de modificaciones que configuran un perfil en donde lo "viejo" perdura y opera sobre lo "nuevo". La naturalización se apoya en el supuesto de que todo lo que se aparta de una línea recta ascendente o descendente es desechable o incluso impensable; en esta perspectiva sólo cabe el avance o la detención del progreso, el retraso, la involución. Instituciones como los museos y las escuelas a menudo son visualizadas de estas dos maneras, como un objeto estable o como derivadas de una línea de progreso continuo (Pineau y otros, 2001).

Como afirma Bachelard (1989), todo es una construcción; tanto para los investigadores como para los educadores y los sujetos de aprendizaje, el mundo se "inventa", pero con arreglo a ciertas pautas y principios. La familiaridad con el universo social que las ciencias sociales presentan constituye un obstáculo que puede ser sorteado a partir de una atenta vigilancia epistemológica.

Memoria e historia, política e ideología

La experiencia en un museo, muy particularmente en un museo sobre lo escolar, articula tres dimensiones al abordar el pasado. Por un lado está la memoria individual del que lo visita; por otro, la o las memorias colectivas, y por último, la mirada histórica. Las dos primeras dimensiones pueden separarse sólo en función del análisis.

De la primera, mencionamos algo en el apartado anterior, cuando dijimos que funciona como obstáculo epistemológico. En este caso, las memorias individuales son encaradas como las interpretaciones que cada actor social da a su propia vivencia. Son memorias personales construidas en contextos más amplios. En nuestra experiencia en el Museo de las Escuelas hemos observado, y aquí lo expresamos en forma esquemática, que la mayoría de los adultos que lo visitan recurren a una memoria selectiva fijada en la nostalgia. En ellos se ha producido un borramiento de aquellas experiencias no gratificantes durante su paso por la escuela. Otros, una minoría, han fijado sus memorias en el rechazo; por lo general, son personas adultas relacionadas con el mundo del arte. Por último, también están aquellos visitantes que se presentan ante el museo con una conciencia más crítica, expresada por la ausencia de fijación en la nostalgia o el rechazo y por la disposición a inquirir, pedir explicaciones y realizar hipótesis durante la visita.

Respecto de la memoria colectiva, Tzvetan Todorov (1998) cuestiona la oposición simple entre memoria y olvido. La dinámica propia de la memoria supone una selección de los hechos pasados estableciendo un compromiso entre la preservación y el borramiento. En este sentido, Todorov establece una distinción entre *memoria literal*, que refiere a una recuperación de acontecimientos como hechos singulares y que mantienen continuidad sobre el presente, y la *memoria ejemplar*, que se sitúa más allá del acontecimiento sin negar su singularidad, pero incluyéndolo en una categoría general. Esta última es la condición de una dimensión pública de la memoria y es la que permitiría convertir el pasado en lección, es decir, en principio de acción en el presente. Sin embargo, Todorov deja de lado los problemas de la formación de la memoria, "es decir, los materiales, las formas y los marcos de la fijación y evocación de representaciones del pasado" (Vezzetti, 2002: 32). Entendemos, como Vezzetti, que la memoria colectiva es una práctica social que requiere de materiales, de instrumentos y de soportes tales como ceremonias, libros, películas, monumentos, lugares, etc. En este sentido, pensamos que el museo es un espacio que puede ayudar tanto a reproducir como a construir memorias colectivas, siempre que relativicemos su alcance y comprendamos sus límites. En el museo planteamos que la memoria, ya sea individual o social, se construye selectivamente, y dicha selección es un proceso histórico, contextualizado, subjetivo y objetivo a la vez.

Por último, el museo arma su exposición desde una mirada histórica que, como hemos planteado, en nuestro caso se enmarca en lo que denominamos *historia social de la educación*. Lo que elegimos para exponer en un museo, la forma en que lo hacemos, lo que se deja de lado y se silencia, se enmarca siempre en una postura que es epistemológica e ideológica a la vez. Asumimos que formamos parte de lo que Williams (1980) ha identificado como "tradicción selectiva", esto es, una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigu-

rado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. El museo, como otras instituciones, tiene una profunda influencia sobre el proceso social activo y, aunque mantiene una autonomía relativa respecto del Estado o de la burocracia estatal, de alguna manera estas instituciones enmarcan el área de posibilidad en donde se va a desarrollar su tarea.

Por lo expuesto, pensamos que los sentidos que se plasman en la muestra son un compromiso político que se asume, no como rastro único e incuestionable, sino como pasado listo para ser leído, y con el cual los visitantes no necesariamente van a estar de acuerdo. La muestra establece relaciones sociales entre quienes la visitan y la institución, relaciones sociales que son pedagógico-políticas.

El tiempo y la memoria

Los espacios de un museo presentan un tiempo, una velocidad diferente de los que define la cultura actual, representada por el *zapping*, el videoclip, los videojuegos y las comunicaciones vía Internet. A través de las nuevas tecnologías, los tiempos se han acortado y aún se siguen acortando de tal manera que pocas veces podemos conocer las novedades que surgen día a día. Una computadora es para los chicos y para algunos adultos un aparato como una heladera o un televisor, cuando hasta hace muy poco era un objeto de veneración. "El mundo es hipersemiótico en la medida en que hay más signos de cosas, más signos de signos", afirma Beatriz Sarlo (2003: 96). Pero no es sólo que hay más imágenes, sino que suceden unas a otras a gran velocidad. La percepción del tiempo ha cambiado. Esta aceleración ha modificado también la memoria individual y colectiva, produciendo fragilidad por un lado y, paradójicamente, despertando nuevos deseos de recuperar (en el sentido de construir) recuerdos.

¿Qué debe hacer el museo frente a ello? ¿Sucumbir totalmente a la era de la imagen, la tecnología y la velocidad? ¿Oponerse y rechazar cualquier multimedia, manteniendo la tranquilidad de un tiempo anterior? ¿Lograr un equilibrio entre una y otra tendencia? Seguramente la mayoría estará de acuerdo con la última opción, pero sin duda es la más difícil de lograr, pues: ¿quién establece cuál es el equilibrio justo?

Por supuesto que es imposible escapar a una concepción de tiempo que evidentemente ha cambiado o está cambiando. Pero el pleno sometimiento a esa concepción sin una visión crítica es imperdonable.

Todo aquello que pueda ser utilizado en beneficio de una mayor participación de los visitantes en los museos debería aprovecharse. Por ejemplo, los videos sobre historias de vida, los films relacionados con la historia de la educación, los libros, documentos, fotografías, puestos a disposición mediante una computadora, etc. Pero la falta de estos medios tecnológicos no debe preocuparnos: las personas continúan realizando experiencias significativas con o sin ellos. Nuestra preocupación debería centrarse en que cada espacio, cada sector en el museo provoque la memoria del visitante, lo interpele y lo haga reflexionar.



Construcción temporal

Otro problema que se presenta es el de la construcción temporal de la muestra. Los objetos y las prácticas en la historia de la educación denotan, en algunos casos, una continuidad durante períodos de larga duración y, en otros casos, cambios y rupturas que permiten lecturas en períodos de corta duración. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la esfera educativa suele proceder con una inercia propia, que no siempre acompaña los cambios en otras esferas de la sociedad.

Por ello, la contextualización como suele entenderse, enmarcando ciertos objetos en un momento histórico determinado, se nos presenta como una seria dificultad. Otras veces, la contextualización no alcanza. En varios casos debemos rastrear la génesis de determinados objetos, prácticas o ideas para entender por qué continúan a pesar de no corresponderse con los cambios tecnológicos, económicos, culturales o políticos que suceden.

El período al que se recurre mayoritariamente es el decimonónico, previo a los sistemas nacionales de educación o en la etapa donde estos sistemas comienzan. Como hemos expresado, el riesgo de pararse únicamente en esta mirada (no deseamos su utilidad) como si fuera una fotografía instantánea de un momento puntual en el pasado, es creer o hacer creer que esa imagen transcurrió sin rupturas, lo que nos retrotrae al problema de la naturalización, que estuvimos analizando. Pensamos que una opción interesante es poder mantener miradas sincrónicas y diacrónicas simultáneamente, para dar cuenta de los cambios y las permanencias. Ejemplificamos lo expuesto mediante la presentación de dos espacios de la exposición "Lo que el borrador no se llevó":

- *Un aula normal del mil novecientos...* Podríamos decir que el aula representada en la exposición es un aula típica de 1940-1950, aunque conserva elementos anteriores a ese período. Sin embargo, el objetivo es que puedan visualizarse en mayor medida las continuidades de una escuela que estuvo en vigencia en la Argentina desde 1910 hasta 1960 aproximadamente, a la que hemos llamado "normal", hija de los maestros normalizadores.
- *Con olor a libros.* Esta sección, que está ubicada en una serie de vitrinas, muestra la historia del libro de lectura en la Argentina desde 1880 hasta la actualidad. Nuestro propósito es mostrar mediante un medio, en este caso el libro, una periodización en la corta duración. Cada vitrina responde a un determinado período histórico: *Nace el Estado Nacional (1880-1920)*; *De lo nacional al nacionalismo (1920-1952)*; *El Justicialismo en los textos (1952-1955)*; *Comienzan los cambios (1970-1976)*; *Tiempo de silencios (1976-1983)*; *Retorno a la democracia (1983 hasta la actualidad)*.

La guarda e interpretación del patrimonio

Todo museo se instituye como el lugar donde se depositan o guardan los documentos y objetos que conforman el patrimonio museístico (aunque esto no sea lo único que hace un museo). La guarda se hace indispensable cuando se produce

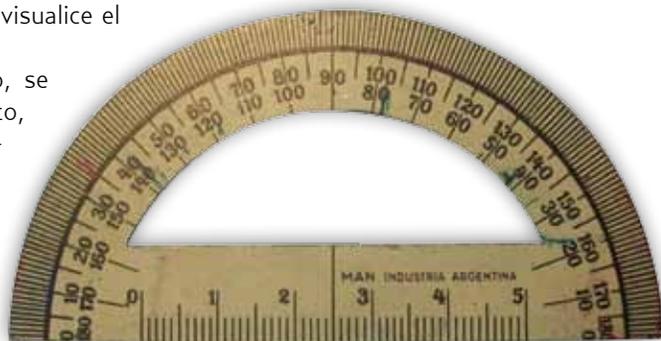
el pasaje del patrimonio de una residencia privada o pública a un museo, guarda que debería ser permanente. Ahora bien, el museo no sólo asegura la integridad física del depósito, sino que también a él se le concede el derecho y la competencia hermenéutica: el museo tiene el poder de interpretación y de decidir cuándo, cómo y por qué los objetos de la colección podrán o no ser exhibidos.

¿Quién señala el orden de los archivos, la jerarquía de lo archivable, de lo coleccionable? ¿El interés, la contingencia, la necesidad? En nuestro caso, el origen del museo partió de un interés en que documentos, libros y utillaje escolar no terminasen en los contenedores de basura de los colegios o de las personas, en bibliotecas públicas o privadas sin provecho para ellas. También la contingencia marcó el acervo, ya que algunos (personas o instituciones) se enteraron de la posibilidad de realizar donaciones, algunas veces por casualidad; ciertas cosas aparecieron al azar, bajo una mirada distraída entre estantes y escaparates. Pero, además, la necesidad para la investigación o el armado de ciertos sectores o temáticas de la exposición dirigió la búsqueda de materiales.

El museo realiza tareas de guarda, accesibilidad y estudio de fuentes y transferencia de saberes. Las fuentes (documentales, bibliográficas y materiales) son buscadas en las escuelas, en las casas particulares, en las memorias individuales... Esto no significa que las fuentes halladas sean producidas en los márgenes de los centros del poder de decisión, por ejemplo circulares administrativas, cuadernos de tópicos, programas, actas de asistencia, libros escolares; todos ellos fueron y están condicionados por las decisiones de las políticas estatales, por lo menos en el caso argentino desde fines del siglo XIX. Pero existen otras fuentes cuyas fronteras con el condicionamiento oficial están más borrosas, como los cuadernos escolares y los trabajos de los alumnos, fotografías, videos, historias de vida, parte del utillaje escolar y del mobiliario, registros de actos escolares, registros de juegos infantiles, etcétera. Tanto unas como otras ayudan a comprender las condiciones reales de existencia y de producción de la cultura material de la escuela. El concepto de *cultura escolar*, relativamente joven, refiere al "conjunto de 'normas' que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de 'prácticas' que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos" (Juliá, 1995, en Viñao Frago, 2006: 71). La historia de las prácticas culturales es la más difícil de reconstruir, porque no deja huellas: éstas conforman la "caja negra" (Depaepe, Simon, 1995) de la historia de la educación, al no permitir que se visualice el cotidiano escolar.

Desde los inicios del museo, se decidió coleccionar todo objeto, documento o libro que haya circulado por la escuela o que se haya relacionado con ella.

Cuando uno se pregunta qué objetos o documentos vale la pena rescatar, al tratarse de material escolar, por



lo general devaluado cultural y económicamente, surgen muchas inquietudes. ¿Vale la pena esto o aquello, según a quién correspondió o quién lo utilizó? Son varias las reflexiones que podemos realizar sobre el archivo o lo coleccionable escolar.

Los intereses de la institución (museos o centros de memoria) condicionan lo archivable. En este sentido, aquellas instituciones con peso en la investigación pondrán el énfasis en la constitución de archivos documentales, fotográficos, auditivos y audiovisuales, como también en la colección bibliográfica. En cambio, cuando de lo que se trata es de armar exposiciones, se hace hincapié en los objetos y materiales. Por otro lado, la estructura técnica del archivo (lugar, espacio, higiene, etc.) condiciona la estructura del contenido. Ahora bien, sea cual fuere el archivo logrado, solo responderá a través de las preguntas que se le formulen, preguntas que por otro lado están condicionadas por el interlocutor. Así es que la archivación no sólo registra, sino que también produce sentido.

Respondiendo a la pregunta inicial sobre qué coleccionar, la respuesta desde la historia de la educación surgió clara y, al mismo tiempo, compleja. Clara, en cuanto sabemos que las fuentes que un historiador va a buscar dependen de su objeto de investigación, cuestión imposible de definir de antemano por quien va a organizar un archivo. Desde que los intereses historiográficos abordaron el tema de la cultura escolar, nuevas fuentes salieron a la luz después de haber sido ignoradas por mucho tiempo, como es el caso de la arquitectura de las escuelas, los cuadernos, los libros escolares, etc. Pero la respuesta es compleja para la organización de los archivos en función de que estos sean accesibles y visibles para los investigadores; compleja, por los escasos recursos económicos con que se suele contar.

Las paradojas del presente

Los museos pedagógicos decimonónicos surgieron acompañando la construcción de los Estados nacionales y el triunfo de la escuela como medio educativo hegemónico. Sus objetivos estaban orientados principalmente a la proyección y fundación de un futuro hegemónico por un grupo social.

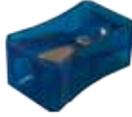
Los museos actuales se inscriben dentro de una cultura política diferente, en donde las industrias culturales transnacionales tienen un doble papel, permiten un acercamiento entre las sociedades y son decisivas en la creación de imaginarios mundializados. Son las nuevas instituciones de socialización, como en su momento fue la escuela en el contexto de la hegemonía de los Estados nacionales. Pero no por ello podemos hablar de identidades globalizadas, sino que cada contexto tiene la capacidad de producir sentidos plurales, a partir de lo local, lo nacional.

Esta tensión entre lo global, lo nacional y lo local, aunque pueda verse como una paradoja, permite a los museos complejizar las muestras mediante el abordaje de temas que por lo general han sido dejados de lado. Tales son los casos de las historias sobre género, pueblos originarios, los afrodescendientes, etc.

Por otro lado, como hemos expresado, los medios de comunicación actuales han producido una aceleración de la representación del tiempo, y los museos

tienen que hacerse cargo de dicha representación en relatos que a veces abarcan períodos históricos de larga duración.

Los museos sobre la historia de la educación están tratando de definirse en función de la interpretación del pasado, la reflexión sobre el presente y la representación y construcción de un futuro.



160 AÑOS DE MUSEOS SOBRE LA EDUCACIÓN

POR MARÍA CRISTINA LINARES



EN DONDE SE ACLARAN
LAS HABITUALES
CONFUSIONES ENTRE
LOS MUSEOS SOBRE
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ACTUALES Y LOS MUSEOS
PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XIX

Generalmente, se identifica a los actuales museos de la educación con los museos pedagógicos que surgieron en el siglo XIX. Sin embargo, como veremos, representan dos tipos de instituciones diferentes.

Las motivaciones que se desprenden de los proyectos de museos de la educación actuales son principalmente la necesidad de documentar e interpretar la escuela en el pasado para poder comprender el presente y proyectar el futuro. Por un lado, se guarda y rescata la memoria de lo que puede llegar a borrarse y, por otro lado, se propone una visión más o menos crítica del pasado. Estos museos son relativamente jóvenes. Muchos han sido establecidos durante los últimos veinte o treinta años a partir de la década de 1980, y aún continúan creándose. Otros mantuvieron una continuidad desde sus orígenes como museos pedagógicos, pero sus objetivos y funciones han sido modificados.

Museos pedagógicos decimonónicos

Desde mediados del siglo XIX, los museos pedagógicos nacieron acompañando la formación de maestros y la construcción de los sistemas educativos nacionales. Creados en pleno auge de formación de los Estados nacionales actuales, las ideas de renovar los aspectos pedagógicos de la educación y la constitución de los sistemas educativos se asociaron al objetivo de construcción de la nacionalidad y al desarrollo de la ciencia y la técnica en las nuevas condiciones de producción capitalista. Bajo distintas denominaciones ("museo de educación", "museo pedagógico", "museo escolar", "exposición escolar permanente") surgieron en Europa y América centros que comprendían, por un lado, una biblioteca con obras de educación, legislación, documentos, y por otro, colecciones de material de enseñanza y mobiliario escolar.

Es en Alemania donde se crea el primer museo pedagógico, consecuentemente con la trayectoria del método intuitivo de Pestalozzi, que le daba importancia a la observación de los objetos, y con el fin de paliar la inferioridad de la enseñanza mediante aplicaciones industriales. El mismo año en que se organizó la Exposición Universal de Londres, 1851, se creó el museo pedagógico de Stuttgart. La mayor parte de los museos de este tipo fueron creados con posterioridad a las exposiciones internacionales que "se habían montado para dar gusto a los afanes nacionalistas, para estimular el comercio y también

para adelantar procedimientos, métodos, maquinarias u objetos varios" (Ruiz Berrio, 2003: 59).

Las exposiciones universales han sido consideradas como una suerte de "peregrinación de la modernidad". "La nación se convertía en una especie de fetiche-mercancía, lista para vender sus productos pero también su cultura y sus políticas de población" (Dussel, 2007: 1). Aunque pensadas para mostrar los adelantos de la industria y la ciencia, las exposiciones, por lo general, incluían una sección educativa. El sistema educativo daba cuenta del grado de "desarrollo" y "civilización" de los Estados nacionales. Estas secciones, en algunos casos, dieron origen a museos pedagógicos. Así lo afirmaba Penna en el Congreso Pedagógico realizado en la Argentina (1882): "En Estados Unidos se aprovechó la Exposición del Centenario de 1876 para fundar museos de educación. Muchos gobiernos y expositores donaron parte de los objetos exhibidos y así quedó fundado el Museo Nacional de Educación, siguiendo luego la fundación de otros en diversos Estados"⁸.

Entre 1851 y 1911 se crearon 72 instituciones de este tipo en América y Europa. García del Dujo (1985) nombra algunas de las razones que explican el nacimiento de los museos pedagógicos en Europa. Muy sintéticamente, son:

- las transformaciones políticas y económicas que se producen en Europa, y que llevan a considerar la educación como el "factor fundamental en la configuración del nuevo orden liberal-burgués";
- el proceso de institucionalización del sistema escolar primario y la necesidad de mejorar las condiciones pedagógicas e higiénicas;
- una nueva didáctica que toma las ideas de Rabelais, Comenio, Rousseau y Pestalozzi, haciendo hincapié en los objetos más que en las palabras.

A estas razones, con las que coincidimos, queremos sumar:

- la *necesidad* de construir identidades nacionales acordes con los nuevos Estados nacionales;
- las ideas positivistas que acompañaron el proceso de renovación científica y técnica;
- la formación de ciudadanos bajo la lógica de las relaciones de producción capitalista.

En la Argentina, en 1883, el Consejo Nacional de Educación resolvió la creación de un Museo Escolar Nacional; sin embargo, recién en 1889 se destinó un local para instalarlo. El museo contaba con objetos, libros de didáctica y mapas, cuerpos de madera para la enseñanza de la geometría, etc. En el reglamento de la institución se establecía que el museo tenía como objetivo difundir todo lo relacionado con la educación primaria.

Hacia 1894, Pedro Scalabrini donó al museo una importante colección de

⁸ En revista *Monitor de la Educación Común*, N° 34, 1883.

materiales reunidos en sus excursiones, dándole al museo el carácter no sólo de museo pedagógico sino también de museo escolar, y siguiendo la impronta de los naturalistas argentinos (*Monitor* Nº 243, 15 de febrero de 1894). En este punto, es importante diferenciar lo que entendemos por museo escolar, muy diferente de un museo pedagógico.

Los museos escolares estaban constituidos por colecciones de materiales didácticos para apoyar las clases. Se ubicaban por lo general en las escuelas y poseían colecciones de flora, fauna y minerales de distinta procedencia, modelos para las clases de anatomía, etc. Incluían también una serie de objetos para ser utilizados en las "lecciones de cosas". Parte del material era aportado por los alumnos y docentes, o adquirido por compra a los museos pedagógicos, entre otras instituciones.

Enfocados hacia los alumnos, respondían al método intuitivo pestalozziano, por el cual se debía enseñar a los niños a partir de la observación del objeto, para que distinguiese su nombre, forma, dimensiones, proporciones y funciones.

Es en este doble carácter de museo pedagógico y escolar que continuaron algunas inauguraciones importantes, como la del Museo Escolar Sarmiento (1910), por iniciativa del doctor Ramos Mejía, que funcionó hasta la década de 1940, el Museo Geográfico Dr. Juan B. Terán y el Museo de Ciencias Naturales Dr. Ángel Gallardo (1929), creados por iniciativa de Rosario Vera Peñaloza dentro del instituto Félix Fernando Bernasconi.

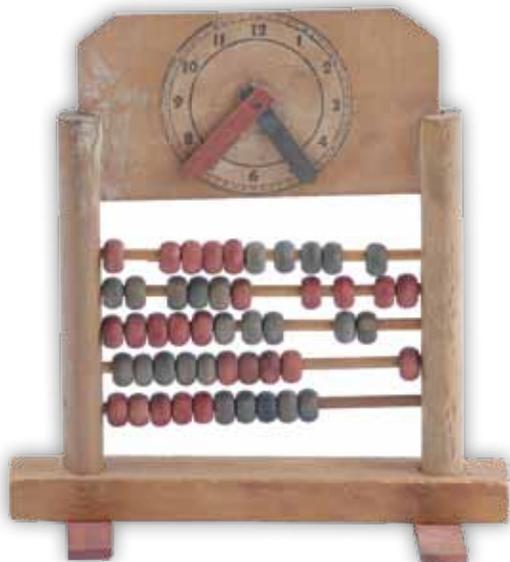


Los museos pedagógicos y la construcción de una identidad nacional

La construcción de identidades es un espacio donde se dirimen conflictos y se disputan significados. Es también un concepto que abarca múltiples dimensiones y sentidos. Las identidades son producto de selecciones, creaciones de una práctica social históricamente contextualizada. Como dicen Hobsbawm y Ranger, esta "tradición inventada implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado" (Hobsbawm y Ranger, 2002: 8).

El objetivo de renovación metodológica y científica que tuvieron los museos pedagógicos de fines del siglo XIX y principios del XX, en el caso de la Argentina, debió orientarse en función de construir una identidad nacional en el marco de las nuevas relaciones sociales a partir del advenimiento de la producción capitalista, todavía en ciernes.

La educación cumplió una función social y política para la conformación de imaginarios nacionales que permitieran a los individuos y grupos sociales sentirse aglutinados y convocados por el Estado nacional, por medio de un nexo político dado a través de la figura de la ciudadanía. Se considera que la necesidad de legitimar determinadas representaciones sobre el orden social y



las jerarquías establecidas fue un modelo político inspirado en las revoluciones estadounidense y francesa.

Este proceso, en contextos de exclusión, diferenciación y fragmentación social por cuestiones de clase o raza (pueblos originarios, afrodescendientes, inmigrantes no deseados), terminó de consolidarse en la Argentina a fines del siglo XIX, a partir de la década de 1880, con un doble objetivo: la formación ciudadana y la adquisición de las herramientas necesarias para descifrar los códigos de la modernidad. En pleno proceso de construcción de la nación, los museos

pedagógicos (instituciones creadas por el Estado nacional o los Estados provinciales) y los museos escolares (creados en las escuelas) fueron vistos como dispositivos de construcción de nacionalidad. La creación de los museos coincidió con el auge de la preocupación por la nacionalidad y la manifestación del entusiasmo patriótico, fundamentalmente a partir de 1887, cuando se modificaron los planes de estudio con la finalidad acentuar el carácter nacionalista de la escuela.

Hacia 1898, varias voces críticas se levantaron respecto de la educación, dictaminando su fracaso en cuanto a su situación, sus logros y su orientación. Fracaso que contradecía la experiencia del Consejo Nacional de Educación y la opinión de buena parte de los docentes (Bertoni, 2003). La polémica en contra del cosmopolitismo en la educación ya estaba planteada desde hacía un tiempo, y no había logrado una resolución: "pero esas leyes no han conseguido argentinizar las colonias rusas de Entre Ríos, por ejemplo, cuyos hijos, por más que hayan nacido en territorio argentino, no son argentinos" (Mercante, 1893: 15). La región mesopotámica y la provincia de Santa Fe prosperaban como zonas agrícolas: para mediados de 1880 había en esa zona 39 colonias agrícolas.

La visualización de una sociedad en disgregación frente al gran flujo de inmigrantes y a la competencia imperialista entre las naciones europeas llevó a plantear una constante y cada vez más intensa acción del Estado en la formación de una nacionalidad propia. La pertenencia a una misma cultura era el principal rasgo legitimador de la nación: pasar de la heterogeneidad a la singularidad implicaba establecer la unidad de la lengua, del pasado, del territorio y de las costumbres:

Más grande será siempre la armonía y la actividad entre católicos y católicos que entre católicos y protestantes; entre positivistas y positivistas que entre metafísicos y positivistas. Tanto mejor la marcha de un pueblo regido por una constitución cuanto menos sea la divergencia en la manera de pensar de cada individuo. [...] La enseñanza en nuestra república es extranjera y anti-regional, por sus programas, elementos de enseñanza y hasta muchas veces, por sus profesores.

(MERCANTE, 1893: 150-151)

Aquellos aspectos que tenían que sostener esa identidad debían ser transmitidos y corporizados por la escuela. Nuevos programas de estudio, control estatal de los libros de texto, ceremonias, rituales y museos se pensaron “en pro de la gran causa de la educación que labra pacientemente el cimiento de la nacionalidad”, para lograr que la “masa heterogénea del Plata” se homogeneizara.

Los museos pedagógicos y los museos escolares comenzaron a formarse con grabados de paisajes, de asuntos geográficos, con escenas de bienhechores de la humanidad, asuntos de la historia, retratos de prohombres argentinos, mapas, relieves en yeso, cuyo propósito era nacionalizar la enseñanza y hacerla objetiva. Si acordamos que los museos pueden ser vistos como campos en donde se dirimen luchas por el control de los sentidos, no es novedosa la afirmación de que la producción y el control del pasado es uno de los elementos decisivos en la conformación de identidades colectivas. Este problema se traduce en el intento de transformar el marco simbólico dentro del cual los individuos experimentan la realidad social, y en el intento de transformar la realidad misma.

¿De qué manera se desarrolla este juego de construcción de identidades en una institución como el museo? La definición literal del concepto de *identidad* remite al conjunto de rasgos propios que caracteriza a un individuo o una colectividad frente a los demás. Esto nos lleva a pensar que existe un *yo* o *nosotros* que es particular y que, por lo tanto, se define a partir de la diferenciación con *otro* u *otros*. Ya sea que hablemos de una dimensión social, política o cultural del término, para el análisis de identidades nacionales, regionales, institucionales o personales, cada museo tiene algo que decir sobre la cuestión de la identidad.

Los modos de construcción de la nacionalidad a finales del siglo XIX se dirigieron simultáneamente a resolver tres problemáticas. En primer lugar había que construir el principio político del Estado-nación, bajo los ideales republicanos. Para ello se recurrió al aprendizaje cívico y a una noción territorial política. En segundo término, había que construir el sentido étnico de la nación (grupos humanos unidos por compartir un origen y una cultura comunes), convertido en fundamento de la legitimidad política. Para ello había que unificar la lengua, trazar una historia, honrar los símbolos patrios y compartir un folclore común. Por último, el nuevo Estado nacional requería, como ya dijimos, la formación de una ciudadanía bajo la lógica de las relaciones de producción capitalista.

PRIMERA PROBLEMÁTICA PRINCIPIO POLÍTICO DEL ESTADO-NACIÓN

En primer lugar, hubo que instituir una educación ciudadana para construir el principio político del Estado-nación. Fundamentalmente, hubo dos ideas en pugna. En una se resaltaba una tradición que remitía en primer lugar a la Constitución Nacional y a aquellas leyes que convocaban al país a todos los extranjeros de buena voluntad, estableciendo amplias libertades y garantías para todos los ciudadanos. Una nación era una asociación de individuos bajo un mismo gobierno y un conjunto de leyes. Desde este punto de vista, no era necesario que su territorio fuese homogéneo, ni que se hablase la misma lengua, se profesara la misma religión, se tuvieran las mismas costumbres o que se perteneciera a la misma raza (Bertoni, 2003). Formar ciudadanos argentinos respondía a una concepción de la ciudadanía como:

[...] estatus jurídico a través del cual los individuos se consideran poseedores de un conjunto de derechos y deberes que los hacen miembros de una comunidad política, el Estado-nación, dotándolos de identidad y pertenencia, así como de los requerimientos sociales y culturales necesarios para ejercer esos derechos y deberes, de manera participativa y en condiciones de igualdad.

(HERRERA, 2005: 5)

Se trata de una acepción moderna del término *ciudadanía*, ligada a la constitución de los Estados nacionales. Una ciudadanía limitada a los hombres (género masculino), a ciertas etnias —los blancos—, a la posesión de una renta de propiedades, e incluso, en algunos casos, a cierto grado de alfabetización.

La otra concepción, que discutía a la anterior, sostenía que la influencia de culturas extrañas amenazaba con contaminar el "espíritu nacional". La heterogeneidad cultural no permitiría la realización plena de la nación y propiciaría una fragmentación interior: "Nuestra república, esencialmente cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita formar un espíritu nacional homogéneo que la caracterice, necesita constituir su unidad" (Mercante, 1893: 14). "Las diversas colecciones [refiriéndose a los museos escolares] de que suelen ser provistos, comúnmente son caras e incompletas, cuando no inadecuadas por su falta de adaptación al carácter nacional que debe darse a nuestra enseñanza" (Senet, 1896: 3). Mercante y Senet fueron dos grandes impulsores de los museos escolares y se ubican en esta segunda línea de pensamiento.

Otro de los componentes para construir el principio político del Estado-nación fue la noción territorial-política. Junto con la enseñanza de la geografía que "ha sido, ante todo, un discurso sobre la nación, que ha tomado como tema central el territorio del Estado", había que "nacionalizar" los materiales y objetos destinados a la enseñanza: "Pero no basta aplicar un plan completo y uniforme de educación si este plan no es nacional, si los medios de educar son de casa ajena. [...] Las telas ilustrativas, en Europa son hechas y a Europa retratan" (Mercante, 1893: 15). El museo pedagógico y los museos escolares debían disponer de mapas, relieves en yeso, mapas dibujados sobre cartón, realizados en el país o por los propios alumnos (Mercante, 1893; Senet, 1896). En este sentido, hubo que hacer "argentinos" a los fósiles (Podgorny, 1995), modificando también el origen de los objetos coleccionados:

El profesor Scalabrini, eminente naturalista, ha iniciado un trabajo a fines del 90, con el título de Museo Escolar Argentino, con el fin de que la actual enseñanza de la Historia Natural evolucione en el sentido de hacerse nacional en cuanto sea posible. Son cajas enciclopédicas, con cincuenta divisiones cada una y en las cuales va un producto nacional [...] acompañado de un cuadro explicativo pegado en la parte interna de la tapa, que indica el nombre, lugar de procedencia, naturaleza del cuerpo. Siguiendo un plan premeditado, el Sr. Scalabrini ha formado la primera caja que contiene una colección de 50 fósiles argentinos.

(VÍCTOR MERCANTE, 1893: 17)

Se requería desterrar del ámbito de la educación los materiales importados, en función de lograr una educación de carácter nacional:

Las obras plásticas de nuestros gabinetes de ciencias naturales [...] no representan una planta, una flor, un fruto argentino. Las telas ilustrativas, en Europa son hechas y a Europa retratan; las colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas [...] cuando no vienen de Francia son de Alemania. [...] No se conoce ni se ama a la patria sólo venerando a San Martín y a Moreno y tomando un fusil cuando está en peligro. [...] El Museo escolar de que está provisto oficialmente cada establecimiento [...] se compone de maderas de Canadá o de los Alpes.

(MERCANTE, 1893: 15)

SEGUNDA PROBLEMÁTICA: SENTIDO ÉTNICO DE LA NACIÓN

Hemos dicho que también se intentó construir el sentido étnico de la nación (grupos humanos unidos por compartir un origen y una cultura) convertido en fundamento de la legitimidad política. Para ello había que unificar la lengua, concebir una historia común, honrar los símbolos patrios y —recién a partir de 1910— compartir un folclore. Constituidos ciertos parámetros comunes culturales, la pertenencia a ese colectivo-nación otorgaría una condición de ciudadanía más plena.

Una visión compartida por la mayoría de los positivistas fue que “los factores climatéricos y étnicos, y especialmente los fenómenos psicosociológicos de la herencia, las sugerencias del medio y los procesos de homogenización de las sociedades eran parte a mantener, en cierto modo, a cada país encasillado en su psicología colectiva, es decir, en la perpetuación de su espíritu nacional” (Bunge, 1920: 27). El espíritu nacional se lograría mediante la identificación con un pasado común. La enseñanza de la historia construyó el mito de continuidad entre la colonia y la nación, en donde el virreinato era ya territorio de la Argentina, cuyo nacimiento se estableció a partir del mito fundador del 25 de mayo, fecha que se instaló como aniversario de la patria.

La historia de la Argentina se presentó a través de la vida y de los acontecimientos vividos por los próceres que vivieron un pasado glorioso y dejaron una obra inmortal: Belgrano, Moreno, San Martín, Rivadavia, Alberdi, Sarmiento. Se recurrió fundamentalmente a las hazañas militares, en las que los conductores de las victorias eran blancos criollos, desinteresados y no representativos de sector alguno. La inclusión del pueblo se realizó a través del héroe anónimo representado por el Soldado Desconocido. Anderson opina que no hay “emblema de la cultura moderna del nacionalismo más importante que los cenotafios y las tumbas de los Soldados Desconocidos” (Anderson, 2006: 26).

Los retratos, láminas, planos e ilustraciones pictóricas tenían como fin objetivar los componentes de la nacionalidad. La imagen transforma al objeto en representación simbólica de determinadas nociones identificatorias, pero además apela a la emoción, por su síntesis de sentido. Sin palabras, el alumno, y a través de él sus padres, podían llegar a ser interpelados como participantes de una única nación: la Argentina. El objetivo no era sólo conocer los componentes de la nacionalidad, sino que además se “hicieran carne”, creando un sentimiento de

orgullo por ser argentino. Poco a poco, los símbolos patrios se instalaron como elementos permanentes en los rituales y prácticas escolares. Un ejemplo de ello son las acciones desarrolladas por Ramos Mejía como parte de la creación de un Museo Histórico Escolar:

Mediante la construcción de "Cartas geográficas" en color o en relieve, con preferencia las últimas, por representar con más claridad el medio físico. La representación geográfica del territorio es indispensable para demarcar los derroteros de las distintas corrientes colonizadoras, fundación de ciudades, divisiones, jurisdicciones, itinerarios de nuestras campañas militares, etc.

RAMOS MEJÍA (1910)

En 1909, mientras presidía el Consejo Nacional de Educación, Ramos Mejía propuso entre otras cosas la creación de este Museo Histórico Escolar, que luego formó parte del Museo Escolar Sarmiento (museo pedagógico que funcionó hasta 1939).

TERCERA PROBLEMÁTICA:

LA LÓGICA DE LAS RELACIONES SOCIALES DEL CAPITALISMO

El concepto de nacionalidad se constituyó incluyendo el de sociedad. En la concepción de sociedad había que incorporar la lógica de las relaciones sociales del capitalismo que estaban construyéndose.

Para contribuir a la grandeza de la nación era necesario ser un buen trabajador. La educación no sólo debía ser guiada por fines científicos, sino también utilitarios: "el museo simbolizará las adquisiciones objetivas (y no hay otras), el material poseído por nuestra inteligencia; el taller, el laboratorio y el campo agrícola simbolizará sus elaboraciones, compartiendo ambas partes en todo tiempo por partes iguales la actividad intelectual" (Mercante, 1893). Mercante, siguiendo a Spencer, hacía hincapié en la necesidad de una educación práctica y productiva cuyo objetivo fuese la formación de "individuos útiles perfectamente acondicionados para producir, puesto que para ello concentrarían los tres factores cuyo concurso necesario considera Fourier, como una verdad de economía, para que el individuo produzca más de lo que consume: Capital, Trabajo y Talento" (Mercante, 1893: 7-8). "No tenemos necesidad, desde luego, de insistir sobre el valor que tiene la clase de saber que concurre indirectamente a la conservación del individuo, suministrándoles los medios de ganar su subsistencia (Mercante, 1893: 8).

La educación productiva se completaría con la formación de la mentalidad del ahorro: "Una Caja de Ahorros en forma de banco escolar, formada con el producto de la elaboración, sería entonces sumamente realizable, para que prestara verdaderos servicios y tendríamos la obra completa" (Mercante, 1893: 25).



Entre los objetivos que debía cumplir el museo escolar, Senet (1896: 3) mencionaba que los objetos seleccionados encaminaban "a la idea de la utilidad de las cosas y a descubrir y apreciar las riquezas de nuestro suelo".

Museos sobre la historia de la educación

Los museos de la educación "conocen perfectamente que su origen se encuentra en el siglo pasado, a la sombra de las grandes exposiciones universales" (Ruiz Berrio, 1995: 5). Igual postura comparten Hortiguera (2005), Orellana Rivera (2005), Covato (2006) y Pizzigoni (2007). Sin embargo, pensamos que los actuales museos de la educación representan un tipo de institución diferente, señalada por sus objetivos, ya que se instituyen o resignifican (según sea su origen) como museos históricos y no "pedagógicos" en el sentido de los museos decimonónicos. Los últimos tenían un fuerte carácter prospectivo y fundante de las nuevas metodologías, utillaje, política y estructura escolar a la par de la intención de construir identidades nacionales. En los actuales museos de la educación, el carácter prospectivo y fundante ha quedado relegado o no existe; pueden ser caracterizados como museos históricos, y es discutible la intención de construir identidades nacionales aunque, para algunos, este sea un objetivo explícito. Por otro lado, los diferencia el público para el cual trabajan. Los museos decimonónicos estaban orientados al docente o a los estudiantes de magisterio y en algunos casos, los que se acercaban más al modelo de museo escolar, a los alumnos. Los museos actuales, aunque plantean diferencias, se orientan hacia un público más general.

Debemos aclarar, no obstante, que al tratarse de museos educativos, ambos comparten el carácter político-pedagógico constitutivo de cualquier propuesta educativa.

¿Cómo puede explicarse el auge de los museos sobre la historia de la educación a finales del siglo XX y principios del XXI? Las posibles causas del surgimiento de estos museos son variadas; aquí destacamos algunas:

- La decadencia de un modelo de escuela nacido en el siglo XIX y del cual comenzaron a borrarse las huellas a partir de la década de 1960. Ya hacia 1990, una serie de objetos, textos y documentos pasaron pronto a ser obsoletos, no-didácticos, nostálgicos, raros... muchos de ellos, con serios riesgos de desaparecer; muchos más, perdidos...
- El acercamiento del fin de siglo, con la ilusión de finalización de una etapa y comienzo de otra, que hizo que los conceptos de *memoria* y *rescate* fluyeran por los lugares del mundo en que la escuela triunfó como "máquina de educar" (Pineau, 2001).
- En algunos contextos, fundamentalmente en los Estados Unidos y Europa, el proceso creciente de urbanización y migración del campo a la ciudad



trajo aparejado el cierre de las escuelas rurales, lo que fue aprovechado por comunidades locales para el establecimiento de museos (Peña Saavedra, 2004).

- La emergencia de diferentes nacionalismos debido a los conflictos étnicos nacionales y los procesos inmigratorios, sobre todo en América del Norte y el continente europeo, que llevaron a buscar sus identidades en el pasado escolar.
- La presencia de un movimiento expansivo de museologización integral de la realidad que, a partir de la década de 1970, diversificó el contenido de los museos. La atención se posó sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana, cuestionando la reproducción de los intereses ideológicos dominantes que las investigaciones sociológicas denunciaron.
- En relación con el punto anterior, la introducción del concepto de *cultura escolar* en el campo de la historia cultural, ubicando la escuela como una entidad productora de una gramática específica y original, permitió el análisis de objetos de estudio variados y olvidados por la historia de la educación. Muchos museos de la educación o de la escuela fueron creados a partir de iniciativas de investigadores de historia de la educación que revalorizaron el patrimonio escolar.
- La difusión de los idearios y postulados de corrientes pedagógicas, museológicas y culturales renovadoras de fines del siglo XX que resaltan el papel social del museo (Peña Saavedra, 2004).

También son variados los orígenes, emplazamientos y concepciones de los distintos museos. Podemos diferenciarlos según su localización, las modalidades de organización, el público al que están dirigidos, el período histórico que abarcan y su organización institucional.

De acuerdo con su localización, aunque existe una gran variedad, podemos generalmente ubicar estos museos en universidades (como el Museo de Historia de la Educación, de la Facultad de Educación, en la Universidad Complutense de Madrid, o el Museum of the History of Education en la University of Leed, Inglaterra); en edificios escolares originales desactivados (como el Ragged School Museum en Londres, o el Museo Escolar de Flakkebjerg, Dinamarca); en escuelas en funcionamiento, en otros edificios históricos desactivados (Museo Nacional de Educación, en Rotterdam, Holanda); en edificios construidos adrede para su funcionamiento (Museo Pedagógico de Galicia; Museo de Educación de Ieper, Bélgica); en complejos turísticos (Le Musée de l'École en Carcassonne, Francia, el Robert Owen School Museum en New Lanark, Escocia) y también podemos



encontrar secciones especiales en museos históricos de los siglos XIX y XX (Museo de la Cultura Popular en Brujas, Bélgica) o en museos de la niñez (The National Trust Museum of Childhood en Derbyshire, Gran Bretaña).

En cuanto a las modalidades de organización de las exhibiciones, en los dos extremos encontramos muestras interactivas en las que es posible utilizar algunos objetos para recrear las prácticas escolares de antaño, y también hay exhibiciones en las que todos los objetos están resguardados de la manipulación del público. Hay exhibiciones organizadas alrededor de núcleos conceptuales o temporales; en la mayor parte de los casos se recurre a las ambientaciones de aulas y salones de clase con materiales de decoración que simulan la atmósfera de la institución escolar durante el período que se representa. Por su parte, los museos que se hallan emplazados dentro de las universidades están enfocados más hacia el archivo y la investigación, con una pequeña muestra en exhibición.

Desde el punto de vista del público que los visita, existe una gran polarización. En un extremo están aquellos museos enfocados en el público escolar; en una zona intermedia están los que se dirigen además a un público general y turistas; y, finalmente, en el otro extremo están los enfocados solamente a preservar documentación y proveerla a investigadores.

En cuanto al período que abarcan, existen algunos museos que presentan el proceso de cambios y modificaciones en la historia de la educación desde el medioevo hasta el siglo XX, como el Museo Nacional de Educación en Rotterdam. En varios museos se arman y exhiben muestras temporales, temáticas, muchas veces relacionadas con trabajos de investigación específicos como en el Musée National de l'Éducation de Francia, en Rouen.

Respecto de la dependencia institucional, podemos encontrar tres grandes categorías de museos: los privados (Ragged School Museum, Londres), los estatales (Museo Pedagógico José Pedro Varela, Uruguay) y los mixtos (Musée de l'École Rurale en Bretagne). Muchas veces estas características están relacionadas con la cultura política de los países. Por ejemplo, Francia tiene una gran trayectoria en museos nacionales; en cambio, en Gran Bretaña, aunque los museos sobre la historia de la educación no han sido relevados en su totalidad, la asociación The UK School Museums Group (creada en septiembre de 1994) contabilizó un total de 52 museos privados (8 en Escocia, 2 en Gales, 2 en Irlanda del Norte y 40 en Inglaterra). En Alemania, que es el país en donde se registra la mayor cantidad de museos de la educación (103), la mayoría depende de los municipios o de "asociaciones de amigos".

Nuestra categorización no sería completa si no consideráramos los llamados "centros de memoria", que no necesariamente llegan a constituirse como museos pero que algunas veces lo

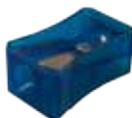


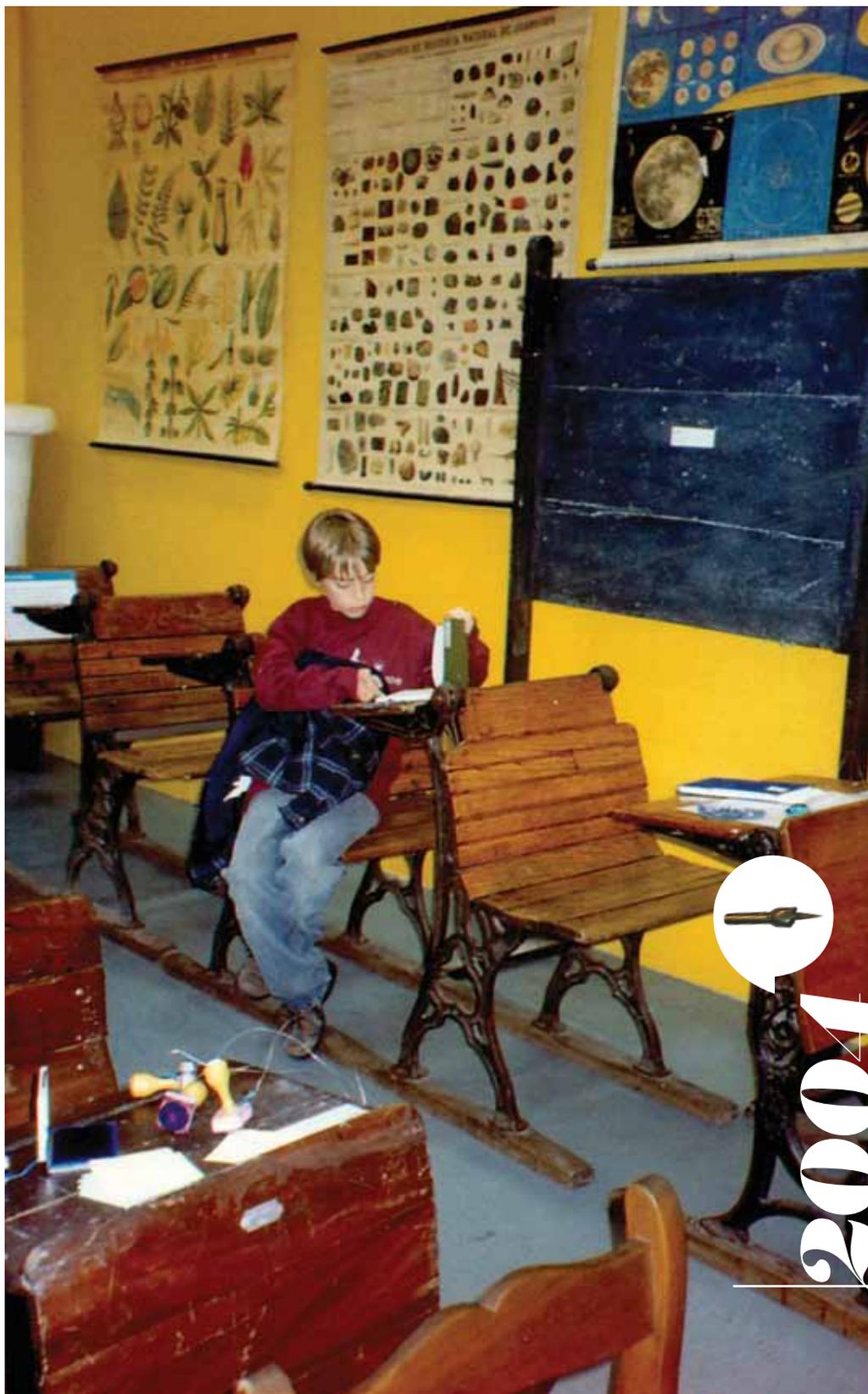
intentan y a veces consiguen armar alguna sala de exhibición. La idea fundamental de estos centros es rescatar materiales y organizar archivos. Las tareas que se proponen son las de: investigación, inventario, conservación y exposición de materiales educativos, incluyendo mobiliario, materiales de archivo, edificios, registros escritos, discursos y prácticas. Se plantea como un trabajo interdisciplinario que trata de articular diversas disciplinas como la historia de la educación, la antropología, la filosofía, la sociología, la museología y la archivística.

Estos proyectos nacieron mayoritariamente desde el área de la historia de la educación, motivados por el interés y la necesidad de resguardar fuentes primarias para los trabajos de investigación y orientados a la exploración e interpretación de la "cultura material" como soporte físico constitutivo de las prácticas escolares (por ejemplo, el proyecto "Para um Museu Vivo da Escola Primária" en Porto, Portugal, nucleado junto a otros proyectos en la Rede de Investigadores em História e Museologia da Infancia e da Educação, RIHMIE; el AEMPP, Arquivo da Escola do Magisterio Primário de Porto Alegre, Brasil, AEMPP; el Centro de Memória da Educação da UNICAMP, Brasil; el Centro Internacional de la Cultura Escolar en Berlanga del Duero, España, CEINCE; el Centro de Documentación sobre Alfabetización de Adultos, proyecto HISTELEA, Universidad Nacional de Luján, Argentina).

Algunos de estos centros funcionan en sedes propias; otros organizan los archivos y, a veces, algunas exposiciones en instituciones escolares o universidades. La impronta principal es que se orientan al trabajo de rescate y conservación de fuentes para realizar investigaciones históricas. No podemos abordar por su extensión en este capítulo los "museos virtuales de educación", sin embargo queremos decir que han crecido en cantidad en los últimos años.

Más allá de las modalidades, es auspicioso observar que la creación de museos sobre la educación continúa y que cada vez son más las redes y encuentros para reflexionar e intercambiar ideas y experiencias.





Espacio Un aula "normal" de 1900, 2004.

2001

voces relatos **memoria** anécdota
nostalgia invención **visitantes**
exposición **interacción** intervención
museografía dispositivos diseño
recolección montaje **narrativas** hacer
pensar **imaginar** proyectar construir
colaborar encontrarse **participar**

**POR LA
PARTICIPACIÓN**

PREMIO DE EDUCACIÓN Y MUSEOS. IBERMUSEOS 2010



ACERCA DE LOS MODOS
EN QUE LAS VOCES DE LOS
VISITANTES PASAN A FORMAR
PARTE DE LA EXPOSICIÓN
Y CONTRIBUYEN AL DISEÑO
CONCEPTUAL DEL MUSEO
DE LAS ESCUELAS

En mayo de 2010, el Museo de las Escuelas recibió el máximo galardón de la primera edición del Premio Iberoamericano de Educación y Museos, organizado por el Programa IberoMuseos⁹.

El proyecto premiado, que se presenta a continuación, fue iniciado en 2008 y 2009 en el marco de la exposición permanente "Lo que el borrador no se llevó", durante la 5ª y 6ª ediciones de *La Noche de los Museos* de la ciudad de Buenos Aires. En la actualidad, continúa siendo eje estructurante de la política educativa del Museo de las Escuelas. Su objetivo es diseñar y poner en funcionamiento dispositivos que promuevan la participación de los visitantes en la recolección de relatos que sirvan, a su vez, para la construcción de nuevos diseños museográficos.

La participación del público en el Museo de las Escuelas

Desde su creación, en el Museo de las Escuelas priorizamos la participación real del público en todos los procesos de concepción, diseño, montaje y desarrollo de exposiciones. Sostenemos que la participación real implica considerar que los visitantes tienen algo valioso para compartir con nosotros en relación con la historia social de la educación y el patrimonio cultural escolar y, en consecuencia, ofrecemos los espacios para que las historias y experiencias que se comparten pasen a ser patrimonio y parte de la exposición.

Esto significa no solamente crear dispositivos para recoger esas historias, sino también darles respuesta de modos que sean significativos para futuros visitantes. Es por esto que intentamos transformar sus contribuciones en propuestas museográficas bellas y significativas, que evidencien que su participación nos importa, y mucho.

Para el diseño de los dispositivos de participación tenemos en cuenta sus múltiples, variados, diversos y desiguales estilos, intereses y afinidades. Los visitantes de museos no pueden concebirse como espectadores pasivos, sujetos en blanco o "tabulas rasas", sino como personas que con sus miradas y acciones construyen aquello que se les presenta. La sabiduría de los visitantes adultos con respecto a la historia escolar y las aspiraciones de los jóvenes con

⁹ El Programa IberoMuseos es una iniciativa intergubernamental vinculada a la Secretaría General Iberoamericana, que cuenta con el apoyo de la Organización de los Estados Iberoamericanos, el Instituto Brasileño de Museos y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

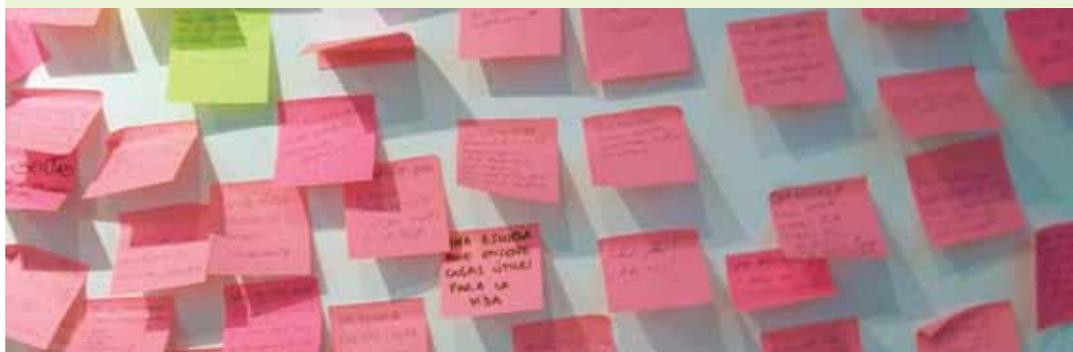
respecto al futuro son los elementos que buscamos capturar y recrear mediante el diseño de dispositivos para la participación.

Los métodos e instrumentos cualitativos que nos permiten recabar las diversas narrativas sobre temas clave en el museo son: los registros de observación (presenciales, fílmicos, fotográficos), el libro de visitantes, los cuadernos de registro de actividades y de experiencias personales colocados en los diferentes espacios de participación, y los apuntes personales de los educadores del museo, entre otros. Esos instrumentos heterogéneos nos proporcionan datos diferentes que, combinados entre sí, dan cuenta de aquello que hacen, piensan, imaginan, recuerdan y dicen nuestros visitantes. Intentamos de este modo que adultos, jóvenes y niños pongan en juego la mente, la emoción y sus propias biografías escolares a partir de la identificación con diferentes personajes y de la movilización de sus recuerdos. Este tipo de dispositivos que apelan a la imaginación facilitan la emergencia de sus experiencias, anécdotas y saberes sobre la escuela.

Consideramos que las cualidades relacionales entre los individuos y los espacios son recíprocas; ambos, la persona y su entorno, son activos y se modifican mutuamente. Esto supone definir el espacio en términos de cantidad y calidad de relaciones entre los visitantes, y entre los visitantes y la exposición. Si queremos diseñar oportunidades para que diferentes personas respondan a preguntas o se involucren en conversaciones, necesitamos pensar no solamente acerca de qué queremos preguntarles, sino también acerca de las condiciones de diseño y formas que van en el mismo sentido de nuestra pregunta. Cada decisión de diseño impactará en la cantidad de pensamiento, en los esfuerzos que nuestros visitantes pondrán en sus respuestas y en la medida en la que se mantendrán enfocados en el tema planteado y construirán, en función de los argumentos de otros visitantes.

Es por eso que, una vez que diseñamos los dispositivos, los sometemos a revisión, guiándonos por interrogantes como los que siguen: ¿incluye a público con conocimientos limitados?, ¿es físicamente accesible?, ¿favorece la comodidad de los visitantes?, ¿es amigable con los visitantes?, ¿incluye a visitantes con diferentes capacidades auditivas y visuales?, ¿tiene en cuenta distintos lenguajes? (plástico, musical, corporal), ¿pone en juego lo emotivo, afectivo, sensitivo, además de lo intelectual?

Una vez puesta en marcha la propuesta, se ponen en juego dos etapas diferentes pero relacionadas entre sí: la recolección y análisis de testimonios y el diseño de nuevos dispositivos museográficos. Aquí se inicia nuevamente el proceso.



Recolección de testimonios

Algunos de los dispositivos participativos que promueven conversaciones y facilitan la emergencia de relatos son:

LAS LLAVES DE LA ESCUELA

Una mesa y una silla cómoda, un mueble guarda que tiene dos secciones diferenciadas, las llaves de *Lugares de la escuela* y las llaves de *Experiencias escolares*. Entre los carteles de lugares se encuentran: "Aula", "Patio", "Escalera", "Dirección", etc. y entre los de experiencias: "Primer beso", "Castigo", "Humedad", "Diversión", "Miedo", "Aburrimiento", "Travesura", "Fracaso", "Alegrías", etc. Se invita a los visitantes a dejar su recuerdo registrado en un cuaderno, a partir de la consigna:

141

Combiná un lugar y una experiencia y contanos tu anécdota escolar.

Algunos de los relatos recabados a partir de la consigna anterior fueron:

Sala de maestros y prohibición: *Recuerdo que cada vez que íbamos a la sala de maestros, al abrir la puerta el humo de cigarrillos y el olor a café te invadía al instante. Era un lugar prohibido para nosotros, así que al acercarnos la intriga era inmensa.* CATALINA.

Mapoteca y miedo: *Recuerdo las visitas a la mapoteca con poca luz y mucho olor a humedad. ¡Mucho miedo!* PATRICIA.

Laboratorio y misterio: *El laboratorio del colegio siempre estaba cerrado. Era muy grande y tenía dos grandes hileras de mesada de cerámicos blancos. Cada mesada tenía dos canillas, piletas y mecheros y tubos de ensayo. Había un olor raro, que le daba un aire misterioso. Hacíamos algunos experimentos y era una actividad distinta. Me encantaba.* LUCIANA.

Kiosco y hambre: *El kiosco del colegio siempre me trae recuerdos. Mingo era el que lo atendía. Recuerdo el hambre que teníamos y Mingo hacía que nos pusieramos en fila, con el destapador de bebidas en la mano.* RAFAEL.

Cocina y compañía: *Me encantaba ir a la cocina a tomar mate cocido con María Elena, la portera. No era que fuera muy simpática, pero siempre era mejor que escuchar las clases de mis profesoras del colegio.* MECHI.

Bebedero y beso: *Recuerdo, si no me falla la memoria en el año 1979, el primer momento romántico de mi vida. El beso que le di, frente al bebedero, a una compañerita de jardín.* GONZALO.

Patio y tristeza: *A comienzos de los '80 estaba en el patio del jardín de infantes con mis compañeros, todos vestidos del mismo color. Al escuchar la campana me ponía triste, porque se terminaba el momento de compartir.* SERGIO.

Biblioteca y felicidad: *Estaba en cuarto grado de la escuela primaria de la escuela Nuestra Señora de la Paz; a mí me gustaba mucho leer, iba todos los recreos a sacar un libro y a veces me lo llevaba a casa. Un día la bibliotecaria me preguntó si me quería hacer socia para poder llevarme libros y traerlos al día siguiente. Yo, encantadísima, le dije que sí. Al otro día, al*

volver, fui como siempre a buscar libros o a devolver (no recuerdo) y vi un cartel con mi nombre que decía: "Socia Nº 1 Rocío Coronel, 4º grado". Fue una felicidad inmensa, una sensación extraordinaria. Rocío.

Dirección y temor: Muchas veces me mandaban a la Dirección por portarme mal y tenía miedo de lo que podía llegar a pasar, pero siempre no pasaba nada malo. MARIO.

Salón de actos y alegría: Cuando era muy chiquita me pusieron para hacer de dama antigua. Me acuerdo que fue uno de los mejores actos de todos, me produjo mucha alegría. AMANCAY.

AMAR, TEMER Y PARTIR

Los verbos regulares de la enseñanza de la conjugación en clave de los amores, terrores y tristezas de la experiencia escolar. Es un pizarrón en el que se invita a escribir a los visitantes a partir de esta consigna:

¿Qué cosas de la escuela amaste, temiste, dejaste al partir?

Algunos ejemplos de registros:

AMAR

Recreo. Juegos. Tecnología.
Formación. Amistad. Inocencia.
Música. Compartir. Rondas.
Aprender. Izar la bandera.
La enseñanza enciclopedista.
Mi maestra. Kiosco.
Compañeros. Bailes.

TEMER

Autoritarismo. Fracaso.
Educación física. Geometría.
Matemática. Pruebas. Castigos.
La campana. La maestra.
La disciplina. Repetir. Director.
Quedar sin recreo.
Llevarse materias.
Ir a examen.

PARTIR

Profesores queridos.
La inocencia. Juegos. Amigos.
Infancia. Alegrías.
A los profesores aburridos.
Las galletitas de los recreos.
La seguridad de la infancia.

LA ESCUELA IMAGINADA

En una mesa con un panel vertical, muchos tacos de notas (*postit*) de colores, lápices y marcadores, enmarcan el espacio de una serie de grandes cubos con la frase "¿Un aula del futuro?" y objetos escolares del pasado y del presente en cada una de sus caras. Se invita a los visitantes a dejar sus mensajes por escrito. La consigna que se les presenta es la siguiente:

Escribí un deseo sobre la escuela del futuro.

Algunos de los registros:

- *Que los grandes piensen en los más chicos y los chicos en su futuro.*
- *Que los chicos aprendan a tener un futuro en la escuela. Lo necesitamos, porque muchos chicos no pueden ir al colegio.*
- *Desarrollar la creatividad.*
- *Una escuela pública para todos.*
- *Una escuela donde cada uno pueda formar su forma de pensar sin problemas.*
- *Más horas para la educación física.*
- *Comprender el mundo.*
- *Que siempre podamos hacer amigos en la escuela.*
- *Que el arte llegue a todos!!!!*

EL RINCÓN DE LA POESÍA

Consiste en un espacio en el que se cuelgan, de sogas con ganchos, rimas, adivinanzas y poemas visuales sobre los útiles escolares. Con un cartel que pretende disparar la imaginación, se invita a los visitantes a crear su propio poema y a colgarlo en el panel. El cartel dice:

¿Cuál de tus útiles es el más inútil? Combiná dos útiles escolares y creá tu propio poema visual.

Registros:

El más inútil era el lápiz blanco; siempre quedaba entero cuando todos los demás (especialmente el rosita color piel) se acababan. Genial recordar.
MARCELA.

*Siempre está llena
todo me hace falta:
lápiz, goma, colores.
Siempre está llena,
desborda, completa
y el cierre se queja.*

*Siempre estás llena.
Gracias, cartuchera.*
CLAUDIA.

*Me gusta mi lápiz
Y también mi goma
También mi lapicera
Que de mi cartuchera se asoma.*
BÁRBARA

*Lápiz rosa, el lápiz que pinta labios femeninos.
Lápiz rojo, dibuja las entrañas.
Lápiz azul, pinta los mundos.*
PEDRO

32
115

SI LA ESCUELA FUERA...

Se invita a los visitantes a completar el texto en un pizarrón, apelando a sus emociones e imaginación a partir de la consigna:

Si la escuela fuera un color..., un animal..., un baile..., una flor...

BAILE	TRANSPORTE	ANIMAL	COLOR	FLOR	OBJETO
<i>Tango</i>	29 <i>Tren</i>	26 <i>Perro</i>	17 <i>Blanco</i>	44 <i>Margarita</i>	35 <i>Libro</i>
<i>Vals</i>	20 <i>Bicicleta</i>	23 <i>Burro</i>	13 <i>Azul</i>	30 <i>Rosa</i>	33 <i>Tiza</i>
<i>Rock</i>	15 <i>Colectivo</i>	22 <i>Gato</i>	13 <i>Negro</i>	23 <i>Jazmín</i>	31 <i>Pizarrón</i>
<i>Salsa</i>	11 <i>Auto</i>	18 <i>Paloma</i>	12 <i>Verde</i>	23	<i>Cárcel</i>
<i>Folclore</i>	7 <i>Avión</i>	17 <i>Tortuga</i>	6 <i>Rojo</i>	19	
	<i>Burro</i>	2 <i>Dinosaurio</i>	2 <i>Amarillo</i>	16	
			<i>Celeste</i>	15	
			<i>Rosa</i>	12	

Del análisis, aún en proceso, de este dispositivo inferimos que: *rosa* es elegido como color y como flor. *Burro* es elegido como medio de transporte y como animal; *blanco* responde al color y también se asocia con flores blancas como el jazmín y la margarita.

En las imágenes de la escuela, esta aparece atrasada de su tiempo, conservadora y controladora: *dinosaurio*, *tortuga*, *cárcel*. También surgen imágenes de lo que debería ser o de lo que es. Otras veces, imágenes de fidelidad, como *perro* o *gato*, o de la pureza e inocencia, como *paloma* y *blanco*. La escuela se asocia también con medios de transporte público, como *tren*, *avión* o *colectivo*. Las imágenes más fuertes, aun entre los jóvenes, refieren a una institución pú-

blica, con una distribución espacial en filas ordenadas que utiliza tiza, pizarrón y libros. Una institución tradicional (folclore y tango, vals) y al mismo tiempo más contestaria (rock). Por otra parte, la terquedad, el esfuerzo y la nobleza se expresan en la selección del *burro*, y la tecnología de punta aún no es parte del imaginario de la escuela.

La tabulación de los aportes de los visitantes permite traducirlos en reflexiones y comentarios que son utilizados en las visitas conversadas a modo de poner en diálogo las memorias e imágenes de visitantes diversos. Por ejemplo, se puede decir a un grupo que muchos visitantes piensan que si la escuela fuera un color sería *rojo*, y preguntarles a ellos por qué les parece que eso es así, etc.

FORMAS DE PEDIR SILENCIO EN LA ESCUELA

Consiste en un pizarrón en el que se invita a los visitantes a escribir sobre los modos en que se pide o se pedía silencio en la escuela. Este dispositivo intenta llamar la atención sobre esa práctica de disciplinamiento tan característica de las instituciones educativas. Con frases como "¡Shhh!"; "Tapa, tapita... tapón"; "Silencioooooo"; "Mirando fijamente"; "Golpeando el pizarrón con el borrador"; "Castigando a los alumnos bajo la amenaza de perder el recreo", los visitantes recuerdan y dejan registro de ese aspecto intangible de la cultura escolar. Más ejemplos:

- *¡Silencio, que no es una cancha de fútbol!*
- *¿Comiste guiso de lengua?*
- *¿De qué hablan? ¿Algo que se pueda contar?*
- *¿Hablo yo o pasa un tren?*
- *¿Por qué no lo compartes con todos?*
- *¿Quieren que me calle, así pueden hablar más alto?*
- *¿Son cotorras?*
- *A ver. Ud. que está hablando, ¡¡¡¿qué dije yo?!!!*
- *Cuando dejen de hablar, seguimos con la clase.*
- *Cuento hasta tres y doy tarea.*
- *El que NO quiere salir al recreo, que hable.*
- *El que no se calla se va afuera.*
- *En boca cerrada no entran moscas.*
- *Escriban 100 veces "no debo hablar en clase".*
- *Golpear el escritorio.*
- *La lechuza hace "shhhh".*
- *No quiero oír ni el silbido de una mosca.*
- *S.I.L.E.N.C.I.O.*
- *Saquen una hoja.*
- *Si tenés ganas de charlar, andá a charlar con la directora.*
- *Silencio o te anoto.*
- *Tapa tapita tapón, cierro la boca, ya está.*

De igual modo que con la cosigna anterior, algunas de estas proposiciones pueden ser comentadas en una visita guiada o transformadas en un cartel que inaugure nuevos diálogos entre memorias y narrativas de los visitantes, la his-

toria de los sistemas disciplinarios a través de los tiempos y la importancia de normas de convivencia para el buen desarrollo de la tarea escolar.

Diseño de nuevos dispositivos

Algunos de los ejemplos concretos sobre los modos en que hemos incorporado las respuestas de los visitantes en la exposición permanente "Lo que el borrador no se llevó" son:

BIENVENIDA A LOS VISITANTES

Papelitos, señaladores, postales con frases acerca de la nostalgia recogidas a partir de conversaciones con los visitantes:

- *Si te asaltan los recuerdos, no te preocupes, la imaginación suele ser más fuerte que la nostalgia.*
- *Si te atrapa la nostalgia, que el embate sea leve.*
- *No naufragues en la nostalgia, el mejor tiempo está por venir.*
- *En este museo conservamos la tradición pero no somos conservadores.*
- *En este museo también autorizamos las novedades del futuro.*
- *En este museo compartimos tu relato y tu narración.*
- *Te invitamos a ver lo viejo con ojos nuevos, como por primera vez.*
- *Si te quedaste con las ganas, en este museo podés ser el mejor alumno.*
- *No pienses que lo pasado fue mejor, animate a abrir las puertas del futuro.*
- *Si te atrapa la nostalgia, no te asustes, ya pasará.*
- *En este museo siempre sacás buenas notas.*
- *Dejate llevar por los recuerdos, pero no te olvides de volver.*
- *Que la nostalgia no te impida abrir las puertas del futuro.*
- *En este museo nadie se queda sin recreo.*
- *Con la llave de la imaginación, abrí las puertas que más te gusten.*
- *Si en el aula te invade la melancolía, es hora de salir al recreo.*
- *No te asustes, los años no pasaron, los viviste.*

FOTOGRAFÍAS INTERVENIDAS

Decidimos intervenir algunas de las fotografías gigantes del museo, colocando carteles de pensamiento recopilados de conversaciones y material de observación. Así, sobre fotografías de maestras o alumnas y alumnos, colocamos carteles como: "¡Qué buen mozo es el fotógrafo!"; "¡Me olvidé de calcar el mapa!"; "¡Quiero una cartuchera igual a la de Susana!"; "¡Me duele la panza, me quiero ir!"; "¡Qué bueno que hoy viene a buscarme papá!"; "¿Por qué habrá faltado Luisito?"; "Mmm, quiero ir al baño"; "¡Uy! ¿Iba con C o con S?".

BUSCANDO A ALICIA

Consiste en un relato que se va desarrollando a medida que los visitantes recorren el museo. Es una narración construida sobre la base de siete temáticas sobresalientes en los relatos de nuestros visitantes, conjugadas con información acerca de la escolaridad en 1940. Alicia es una niña inmigrante española. Este personaje se corporiza en diversos maniqués vestidos con guardapolvo escolar que se encuentran en diferentes espacios del museo. Con carteles y objetos (los elementos señalados en los textos a continuación con un asterisco son objetos reales que asoman de los bolsillos de los delantales con que están vestidos los maniqués) que nos van contando los diferentes momentos de su día en la escuela, cada una de las Alicias invita a los visitantes a seguir el relato, en el que se describen algunas situaciones y elementos escolares característicos, como el atuendo escolar, los juegos y juguetes que se usaban en el recreo, los útiles escolares, las sanciones disciplinarias, los amigos, etc.

ALICIA 1: Alicia llegó en un barco a la Argentina el 26 de febrero de 1938 junto a su papá y su hermana mayor. Su mamá se quedó en Galicia a la espera de dinero para poder viajar y reunirse con ellos. El tío los fue a buscar al puerto de Buenos Aires y los llevó a un conventillo, donde comenzarían a vivir una nueva historia.

ALICIA 2: Cuando Alicia llegó tenía siete años y enseguida empezó a ir a la escuela, a primer grado superior. Cada mañana su hermana le almidonaba el delantal blanco, le ponía un pañuelo blanco como este* y le colocaba un enorme moño blanco en el pelo, porque Alicia era muy coqueta.

ALICIA 3: En la escuela, Alicia hizo buenas amigas que jugaban con ella en el recreo y le regalaban figuritas con brillantes, porque a ella le encantaban. Eran muy parecidas a esta* que te mostramos. Ella las guardaba en el bolsillo para que no se le perdieran.

ALICIA 4: Todos los martes y viernes la maestra tomaba dictado. A veces a Alicia le dolía la panza porque por los nervios manchaba el cuaderno, el delantal y sus dedos con tinta. No le gustaba usar el limpiaplumas* ni el secante*.

ALICIA 5: El último jueves de cada mes Alicia llevaba una libreta de ahorros como esta*, porque ese día la maestra pegaba las estampillas mientras les decía: "Recuerden, niños: el ahorro es la base de la fortuna".

ALICIA 6: Alicia era muy aplicada, pero también muy charlatana. Por eso, de vez en cuando, pasaba largos ratos mirando la pared, con las manos atrás, pensando cómo debía comportarse cuando la maestra pedía silencio.

ALICIA 7: Alicia tenía un enamorado secreto, era un alumno del turno mañana que le dejaba cartitas* enrolladas en el banco, justo en el lugar donde se apoya la pluma para que no se caiga, ahí al lado del tintero. Cada vez que encontraba una, Alicia se escondía en un rincón para leerla.

[La carta que sostiene la última Alicia dice:]

*Querida Alicia. Me gustaría que pudiéramos conocernos.
Si estás de acuerdo contestame pronto esta carta.
Enrique*

EL CARTEL DE LOS BAÑOS DE SOL

Se trata de un cartel cuyo contenido fue cambiado a partir de las observaciones que hicimos de nuestros visitantes y sus conversaciones en el museo. El cartel acompañaba una fotografía de la sala *Consultorio Escolar*, en la que varios niños vestidos con sus guardapolvos y gorritos blancos, están recostados al aire libre sobre unas reposeras, bajo la mirada atenta de sus maestras.

El cartel original decía lo siguiente:

Miren a los niños y niñas en las reposeras y encuentren a los que conversan tapándose con el sombrerito.

Al ver la fotografía, los visitantes (niños y adultos) comentaban entre sí, en reiteradas ocasiones, que se trataba de una colonia de vacaciones. Decidimos que como se trataba de un interrogante frecuente, debíamos modificar el cartel de modo que nuestro relato dialogara mejor con los suyos. El nuevo cartel quedó redactado así:

**No es una colonia de vacaciones. Es el baño de sol de las 11:30.
Miren a los niños y las niñas en las reposeras y encuentren a los que conversan tapándose con el sombrerito.**

110

Producción colectiva y colaborativa del diseño conceptual del museo

Como vimos a lo largo de esta presentación, en el Museo de las Escuelas las conversaciones entre visitantes producen relatos, ficciones, imágenes acerca de la cultura escolar que luego son procesados por el equipo del museo para la generación de nuevos dispositivos de participación. De este modo, los recuerdos y las utopías acerca de la educación se van construyendo a partir de la producción colectiva y colaborativa de diversos actores.

Creemos que, en esta línea, los museos pueden convertirse en espacios en los que las ideas se revisen, se repiensen y se pongan en juego, lugares donde personas diversas se encuentren para conversar, imaginar y debatir sobre los problemas centrales de sus vidas. Espacios que realcen su papel en la construcción de lo común y colectivo y que aprovechen su poder y potencial para convertirse en agentes que contribuyan con la creación de sociedades más cohesivas.

Esto requiere de políticas institucionales diseñadas para que esos espacios de conversación sean factibles. Implica, al mismo tiempo, un desafío acerca de cómo establecer el cruce (muchas veces controversial) entre las memorias individuales o colectivas con los saberes disciplinares y los contenidos académicos (en este caso, sobre la historia de la educación) para su enriquecimiento mutuo.



2005

Noche de los Museos, 2005.



visitas alumnos maestros escuelas
adultos jóvenes niños **visitantes**
dramatizaciones poesía
metáforas imaginación escucha
juego **emociones** ideas conceptos recuerdos futuro
mente corazón cuerpos **conversaciones**
personajes historias
experiencias sorprender asombrar
maravillar **involucrar** comunicar
incentivar **invitar** hacer pensar

**CON LOS
VISITANTES**

RECEPCIÓN AL MUSEO: EL JUEGO DEL ORÁCULO

POR ADRIANA HOLSTEIN



DE CÓMO SE PUEDEN
VINCULAR LA ELECCIÓN
DE UN PAR DE ZAPATOS
DESEADOS CON EL PEDIDO
DE UNA VISITA A UN MUSEO

Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo.
ALEJANDRA PIZARNIK (2010: 607)

¿Puede existir algo más personal y significativo en la vida de una persona que su calzado: alpargatas o zapatos, ojotas o borceguíes gastados? Los hay históricos; habrá quienes rara vez pusieron sus pies al resguardo de un par de ellos, pero tendrán añoranzas y seguramente, en ese caso, confiarán en sus pies y su fortaleza esperando que llegue el día de tener los propios. Hay también quienes los calzan a medida.

¿Por qué serán tan simbólicos? ¿Será porque diseñan nuestra huella en la tierra? ¿Porque nos afirman? ¿Porque nos resguardan de las astillas y las espinas? ¿Porque nos refrescan y entibian, como una dulce cuna? ¿Porque nos permiten soñar con el príncipe-princesa ideal? ¿Porque nos elevan al amor y al infinito horizonte de los sueños? ¿Porque imaginamos que nos presentan ante el otro?

Un paso adelante o atrás, al costado, abajo, arriba: titubeando o decididos ahí vamos apoyados en su materialidad, acomodados o deseando estarlo. Adonde nos lleven nuestras ideas, ellas tendrán que ver con nuestros pasos. Mi abuela decía: "Sólo una sabe dónde le ajusta el zapato", y eso tenía que ver con el deseo. O también, como dice una letra afrocubana: "Si la quieres conocer, mírala cómo camina cuando va al mercado" y todo quedará a la vista, el alma y sus secretos recovecos se develarán de manera inequívoca y deseosa en ese andar expresivo. Más y más, eso piden los calzados. Nos dicen: "¡Vamos, salgamos, te estoy esperando!, te estoy animando a dejar el cómodo sillón de tu casa y a dar una vueltita por el mundo que te rodea, donde están los demás". Salir... y volver siendo más.

¿Un simple trámite?

La imagen de los zapatos con la que se abre este texto me servirá para expresar el abanico de posibilidades y deseos que nutre un pedido de visita a un museo. Salir de la escuela y buscar en el mundo un nuevo ámbito para aprender. Entiendo este pedido como una elección; como enfrentada a un altísimo mostrador de madera lustrada: "Quiero ese par de zapatos". Y contar en el monederito, a ver si me alcanza para comprar un sueño.

Escucho en el teléfono: "Sí, buenos días, llamo para solicitar una visita al museo; quiero visitarlo con mis alumnos". O bien: "Mire, señorita, quiero visitar el museo, espero su respuesta". También suena a veces: "Somos un grupo de señoras de 70 y necesitamos visitar el museo"; "Somos docentes y queremos conocer la muestra 'Lo que el viento se llevó' (sic)... ¿podemos ir sin alumnos?".

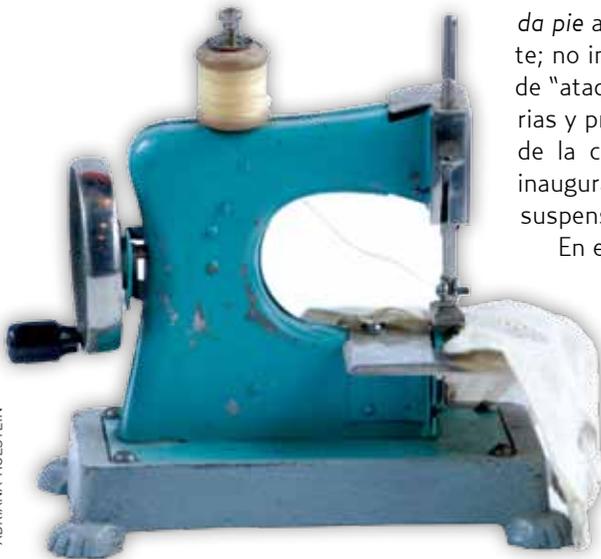
Se escucha algo más que una pretendida cita con objetos custodiados. Se cifra una clave: mis zapatos necesitan un repaso y despertar nuevamente. Necesito alimento, necesito una vuelta por mí misma. Me mandaron y voy; qué habrá allá, sólo yo lo sé... no me importa lo que me muestren: yo elijo. Silvia Alderoqui nos moviliza (como es habitual), diciendo:

Siguiendo la metáfora del trompo, al ponerse en movimiento, los museos involucran dispositivos para sorprender, maravillar, despertar curiosidad, iluminar e investigar significados, dinamizar e incluir el cuerpo, comprender diversidades en contextos específicos, producir nuevos conceptos, vincular y formar a las comunidades en la producción y en el uso del acervo patrimonial. De este modo colaboran para que las nuevas generaciones puedan escribir sus propios textos acerca de la historia que nuestros museos pedagógicos les cuentan.

(ALDEROQUI, 2008: 387)

La recepción de un pedido de visita inicia o *da pie* a una conversación que queda pendiente; no inconclusa, sino pendiente en el sentido de "atadura", de lazo que une imágenes, historias y proyectos de uno y otro lado del circuito de la comunicación. Esta actividad cotidiana inaugura una trama de imaginarios, afectos y suspenso.

En el caso de los museos de la educación, la comunicación telefónica con el docente que solicita la visita puede convertirse en un reto a duelo, en un paseo más o en un viaje a mundos a veces compartidos. Es imprescindible, como educadoras de museos, plantarse ante los docentes y decirles: "No, no pasarán las horas aburridas; aquí vibrarán".



El llamado es interpretado como pedido, pero, ¿sabemos qué pide un maestro cuando llama a un museo? ¿Cuál es la forma más ágil de comprender su solicitud?

Optamos por escuchar y dejar que vuelen las palabras; dejar fluir algo así como "una doble conciencia"¹⁰: formar parte, por un lado, de lo que está ocurriendo a mi alrededor y, por otro, aislarse del entorno, dejando que mi imaginación vague con total libertad; ser algo de videntes o adivinos misteriosos, sin creerlo; hurgar en el significado de esa frase dicha casi sin ser consciente del impulso; penetrar en la inspiración que mueve el pedido.

Decidimos responder repreguntando, como si se tratara de activar zonas de la memoria, del contexto escolar, de las demandas institucionales. Asociaciones al estilo del binomio fantástico¹¹, que expresen por qué se elige esta muestra y no otra. ¿Quién fija la dirección del recorrido durante la visita guiada? ¿Qué brújula nos orienta cuando la comunicación resulta efectiva? Este encuentro telefónico constituye un desafío, que apela a la creatividad y propone, a partir de la escucha, la utopía de construir esa visita como un momento único, propio y lleno de preguntas. Un momento de intensa transmisión.

Siguiendo a Alderoqui y Linares (2005: 119), utilizamos el término *transmisión* con el sentido que le otorga Jaques Hassoun, en tanto pasaje de relato a las generaciones nuevas que puede ser revisado crítica y activamente, preservando y provocando interpretaciones permanentes de lo heredado: "Aquello que permita al sujeto apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato es tal vez el recorrido que estamos convocados a efectuar" (Hassoun, 1996: 178).

Y durante la visita, ¿quién posee el conocimiento? A los educadores de museos habitualmente nos preocupa el rol que cumplirán los docentes durante la visita. Nuestra inquietud se diversifica al imaginar si estarán dispuestos a colaborar o se aislarán, si intentarán co-dirigir, si competirán... Creemos que el modo y el lugar que asumirán durante la visita queda prefigurado durante la conversación establecida en esa primera llamada: es en la escucha telefónica donde se conjuga lo que voy a decir y ofrecer (conciencia de la muestra) con lo que me van a pedir; lo que voy a escuchar y voy a responder, lo que voy a sugerir, un metalenguaje para la invitación, un respeto por el propio viaje que va a realizarse por el museo (deseos puestos en juego). Insistimos en que la "escucha" de la entrevista se relaciona con la comunicación personal o telefónica entre el visitante y el equipo educativo. También, cada vez más, en los contactos a través de correos electrónicos escritos en tono de conversación amigable.

En cambio, si los contactos son absolutamente distantes, diferentes o diferidos, el anonimato se jugará en el vínculo durante la visita guiada. En esa distancia, el mutuo conocimiento se desvanecerá junto a la expectativa de encontrar "algo o alguien que me espera".

¹⁰ Paul Auster, en su novela *La noche del oráculo*, se refiere al esfuerzo involuntario realizado por la conciencia de quien relata (en este caso, de quien escribe) por comprender y explicar algo así como un universo paralelo: el de la imaginación poética. En este concepto basará la trama de su novela.

¹¹ El binomio fantástico es un juego inventado por Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*, para estimular la creatividad en la escritura.

Solamente conociendo el número de visitantes a través de la estadística, no podemos evaluar el éxito de la comunicación. Algo nos informa, aunque se escurran los datos más jugosos: ¿cuántas visitas fracasaron y por qué?, ¿cuáles lograron satisfacer los objetivos propuestos? Estas preguntas están en relación estrecha con esta otra: ¿cuántas visitas lograron acompañar a los visitantes en su deseo personal de descubrir este universo nuevo y original?

Durante la escucha

"La educación en los museos no se trata solamente de los museos enseñando a los visitantes, sino de los visitantes usando museos de modos significativos para ellos. La esencia de esta sociedad educativa tiene que ver con la construcción del significado. Ya sea que involucre a los visitantes interpretando sus experiencias o al personal del museo interpretando colecciones, la construcción del significado está en el corazón de los esfuerzos de los dos" (Roberts, 1997: 132-133)¹².

Basándonos en la cita anterior creemos que los criterios de comunicación y educación, cuando forman parte del proyecto mismo del museo y no constituyen un agregado *a posteriori*, se expresan en diversos criterios museológicos con la intención de articular con las narrativas de los visitantes en el espacio durante la visita (Alderoqui y Linares, 2005: 120).

Así como la muestra expresa esta predisposición a la comunicación y a la construcción del conocimiento a partir de la narrativa de los visitantes, la entrevista inicial constituye un espacio donde los visitantes también pueden personalizar la información presentada, elegir la complejidad y profundidad de la información que necesitan y desean en ese momento, desplegando y compartiendo su imaginario. La escucha propone un juego placentero entre la expectativa del visitante y la propuesta museográfica, no un *delivery museal* donde el contenido fluctúe a gusto y demanda del consumidor. El juego propuesto es un "diálogo entre narrativas".

Expresado al estilo lúdico de preguntas, proponemos a modo de ejemplificación la siguiente conversación:

PREGUNTAS DE QUIEN SOLICITA

- ¿Cómo será la visita?
- ¿Cuánto tiempo dura?
- ¿Qué significa la "fiesta de la tinta"?
- ¿Se puede recorrer todo el museo?

PREGUNTAS DEL MUSEO

- ¿Cuántos son?
- ¿Qué edad tienen los alumnos?
- ¿Cuál es tu propuesta?
- ¿Cuáles son los intereses del grupo?

¹² Traducción del original en inglés por Silvia Alderoqui.

La visita, entre el asombro y la sorpresa

Cuando la escuela Petronila Rodríguez¹³ solicitó turno para conocer el museo con sus siete grados de primaria, nunca sospeché que la urgencia y la vastedad de la visita tuviera que ver con un proyecto complejo y arriesgado, meditado pero realizado casi sobre la hora y durante la hora... que duró la visita al Museo de las Escuelas.

Por esos días, se cumplían cien años de la fundación de la escuela. Programaban una fiesta para homenajear a su benefactora y patrona, de quien sólo conocían su nombre y sus obras de bien. Ningún retrato, ninguna seña particular.

En la semana acordada, toda la comunidad de la escuela visitó el museo. Llegaron, miraron, fotografiaron y se fueron; prometiendo invitarnos a la fiesta. Estos fueron los hechos; la semana siguiente llegó la invitación formal a un evento inimaginable, de cuya trascendencia no habían dado señales durante la visita.

Al ingresar a la escuela, encontramos el tema de la propia historia institucional: cientos de dibujos sugiriendo un posible retrato de Petronila, y las hipótesis sobre los motivos por los que no existen registros fotográficos de ella. ¿Acaso fue que ella no accedió a que la fotografiaran?, ¿sería acomplejada?, ¿sería gorda?, ¿sería supersticiosa?, ¿estaría enferma?, ¿sería fea?... Apoyados en la visita al museo se había logrado una re-edición superlativa del Museo de las Escuelas: carteles, objetos y espacios, *bricolage* y mercado de pulgas. Los objetos escolares cotidianos estaban resaltados con un halo de inmaterialidad compartido. La vida pasada se hacía presente. El mundo era otro... ¿Era el pasado?... ¿Estábamos en el presente?... ¿Qué edad tenían los alumnos que allí actuaban representando el año 1940?...

Cuando los moños inmensos y blancos poblaron el escenario, una señora de más de setenta me miró exaltada y pestañeó sonriendo: "Ese es mi moño", "Esa era yo", decía y vibraba; en un momento, sentí que me miraba incrédula, buscando en mí a aquella con quien compartía las clases de calistenia o el tintero involucable. Similares vibraciones se repitieron en la biblioteca, cuando dos mujeres de cincuenta años recitaron a coro (como si se conocieran y lo hubieran preparado para este evento) la poesía "Indiecito de mis tierras" del libro *Rocío* para primer grado inferior del año 1963.



¹³ Los datos que tenemos sobre el nombre de esa escuela cuentan la historia de una mujer que al morir donó toda su fortuna para construir una escuela de señoritas, que desde 1886 pasó a ser la sede del Consejo Nacional de Educación. La escuela N° 27, distrito escolar 15, en el barrio de Parque Chas, es una reparación histórica de su legado, y por eso lleva su nombre.

El viaje a la infancia

Explicar con palabras de este mundo que partió de mí un barco llevándome.

ALEJANDRA PIZARNIK (2011: 606)

"Porque algo he de llevarme y algo he de dejar": he aquí algunos testimonios asentados en el libro de visitantes del Museo de las Escuelas, que si bien carecen de referencias temporales y espaciales objetivas, anclan la firma del visitante en el presente:

- *Gracias por devolverme mi infancia.*
- *Gracias por dejarme vivir un ratito nuevamente en los días más lindos de mi vida.*
- *Me emociona pensar que yo me sentaba en esas sillitas.*
- *Por venir a este museo me reencontré en esa foto escolar: yo soy la de las medias caídas...*
- *Ese fue mi libro de lectura.*
- *Yo enseñaba con cuentos de María Elena Walsh en el 78; total, cerraba la puerta y nadie me decía qué podía enseñar y qué no. En el aula, yo tenía poder.*
- *¡Qué lindo viaje al pasado! Hemos vuelto a nuestros primeros años en la escuela primaria, ¡Cuántos recuerdos! Los útiles, los bancos de madera y los libros. Creo que allí comenzamos sin querer, jugando a la maestra, a ser docentes. Muchas gracias por el paseo. Felicitaciones, me voy a casa a buscar los recuerdos. ANA.*
- *Poder TOCAR los objetos del Museo le da vida. Observar, mirar recordando, tocar.*
- *La muestra es excelente. Nos encantó recorrer junto a nuestros alumnos pedacitos de la escuela de antes. Felicitaciones. PAU.*
- *En el año 1990, en la escuela rural es un aula donde hay pupitres y mesas de ahora. Un maestro que enseñaba desde preescolar a séptimo grado. En total éramos 12. Lo que admiro y siempre valoro es la forma en que el maestro nos enseñaba. VERÓNICA.*
- *Fue muy lindo pasear en el recuerdo.*
- *Con mucho cariño de nuevo me encontré en mi escuela primaria. Gracias.*
- *Me sentí transportada mágicamente a mi infancia en la escuela N° 3 de San Clemente del Tuyú. Gracias.*
- *En nombre de la Escuela de Recuperación N° 1 damos las gracias por este viaje a épocas lejanas, en donde la educación era tan importante. Los docentes nos sentimos gratificadas y con nostalgia. Gracias.*
- *Lo que no conocía eran las canicas grandes. Y me encantó venir acá. RENATA (ESCUELA NUEVOS RUMBOS, ESTUDIANTE DE 2° GRADO).*
- *Volví a mi infancia y transité recuerdos de los mejores de mi vida, que quedaron sellados para siempre. También soy docente. Muy buena la muestra. AREOLINDA (DOCENTE DE MENDOZA).*

- *Mi imagen se retrotrae a un aula enorme con tres pizarrones, tres filas de bancos y una maestra que enseñaba 3 grados distintos, el viajar en sulky hasta la escuela y el jugar entre los árboles. A emotivas fiestas escolares donde realmente se honraba a la bandera y al himno. Felicitaciones y gracias por llevarnos de paseo a la infancia. LILIANA.*

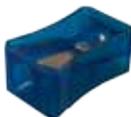
La visita como acontecimiento

Sea como fuere, todo está aquí en movimiento y como en agitaciones de parto. ¡Entonces, dignos compatriotas, recomencemos otra vez! Así lo aconsejaba Heródoto, gran farol de la Historia, que sabía un kilo. ¡Y adiós, que me voy!

LEOPOLDO MARECHAL (1970: 367)

Durante la escucha, tenemos la certeza (nuevamente, parafraseando a Paul Auster) de caer "en la cuenta de que el mundo no es un sitio tan racional y ordenado" como creíamos. La demanda se transforma en un pedido de acompañamiento para facilitar el acceso a otra dimensión, a un espacio imaginario, como habitando un estado de doble conciencia y así "pertenecer tanto al mundo de la ficción como al de los objetos materiales y los seres humanos de carne y hueso" (Auster, 2004: 22, 264).

Los recién llegados hacen, con su nueva presencia, un acontecimiento. No podemos ser sin el otro, sin el relato del otro. La entrevista inicial abre la posibilidad de hacer propia la visita al museo, de que se reconvierta en un acontecimiento, del viaje a otro mundo, de enlazar mundos alejados y desconocidos; de contar otras historias.



UN DÍA EN LA VIDA DE ALICIA Y ENRIQUE

POR GRACIELA GALINDON, MERCEDES PUGLIESE Y CONSTANZA PEDERSOLI



DONDE SE APELA AL RELATO
DRAMATIZADO PARA LA
ELABORACIÓN DE UN GUIÓN
DE VISITA CON EL FIN
DE LOGRAR EL INTERÉS
Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA
DE LOS VISITANTES

En *Un día en la vida de Alicia y Enrique* apelamos a la imaginación con el fin de lograr el interés y la participación activa de nuestros visitantes. Es por eso que el recorrido por el museo está regido por un relato oral con momentos de dramatización, que se van intercalando con la discusión acerca de las prácticas escolares en cada sala.

Alicia y Enrique fueron a la escuela en la primera mitad del siglo XX. Son los protagonistas del guión temático que lleva sus nombres. Dicho guión fue pensado para nivel inicial y los primeros grados de la escuela primaria.

La imaginación poética transgrede el orden y pone en evidencia destruyendo las representaciones estereotipadas de la realidad cotidiana, suscitando (...) una dinámica creativa, renovadora del mundo.
GOYES NARVÁEZ (1999)

93 /

El relato

Esa mañana Enrique se levantó antes que nadie. Se lavó la cara en el lavatorio del baño y se puso la ropa: una camiseta de lana, la camisa, los pantalones cortos, los zoquetes y los zapatos. Ah, ¡y el pulóver! Escuchó que su mamá se había despertado y le pidió ayuda con el peinado.

"Enriquito, quedate quieto que la raya tiene que salir perfecta. Además no te olvides de comprar más gomina cuando vuelvas de la escuela", le dio algunas monedas y él las guardó en su portafolios.

La mamá trajo el delantal que acababa de planchar. Enrique estiró las manos y la mamá se lo puso. Después se sentó a tomar el mate cocido y una galleta marinera. Sin darse cuenta se volcó la taza. "¡Enrique! ¡Es un desastre! ¡Voy a tener que ponerme a planchar el otro delantal y vas a llegar tarde a la escuela!". La mamá lo planchó lo más rápido posible, le puso la moña azul en el cuello, la gorrita para la cabeza y lo despidió diciéndole que fuera ligerito.

Alicia era vecina de Enrique, vivía en un cuarto, en un conventillo a dos cuadras. Esa mañana la despertó su papá.

"Vamos, Alicia, niña, que ya están dando las siete y llegarás tarde a la escuela". Alicia se pasó la mano por los ojos y se levantó. Los rulos que le había hecho su hermana con tiritas de tela todavía estaban ahí. Se puso la ropa, y como no encontró la cinta blanca para el pelo se puso una de color roja. Era la que le había regalado esa señora en el barco cuando venían de España. Se puso el delantal, buscó el portafolios y abrió la puerta.

"¡¡Ch, ch!! ¿Adónde vas, pequeña?". Era su hermana. "Ven aquí, ese moño que te has puesto no combina con el delantal, ponte el blanco, que te queda más bonito". Su hermana le desató con cuidado el moño rojo y le puso uno blanco que ella tenía guardado.

Buscamos que el interés de los chicos en el museo se acreciente por el deseo de saber cómo sigue la historia, por la identificación con los personajes que viven diferentes conflictos relacionados con sus propias vivencias y emociones, y por la magia que se genera al narrar la historia y dramatizar algunos episodios. Después de la historia inicial, empezamos a recorrer el museo siguiendo las distintas situaciones por las que pasan los dos personajes a lo largo de su día en la escuela. En el *Aula Normal*, los visitantes se sientan en los pupitres y juegan a ser los compañeros de los personajes. Alicia pasa a leer al frente y provoca la reacción de su maestra, que la reta porque lee en "español" y no está parada como corresponde:

—Talones juntos, puntas separadas, querida Alicia, y recuerda que estamos en la Ar-gen-ti-na —le señala su maestra.

Después tienen clase de Ciencias Naturales y la señorita les muestra un yacaré embalsamado. Todos quieren tocarlo y preguntan si está vivo. La señorita se ríe y explica qué es la taxidermia. Para terminar les hace buscar la palabra en el diccionario y hacer un bonito dibujo del yacaré. A continuación repartimos plumas y tinteros. Los chicos escriben su nombre y las palabras que dicta la maestra, enfatizando el sonido de la *ll* y de la *v*:

—**Lliuvia, lliave, lliueve**".

—"Niños: recuerden apoyar la espalda contra el respaldo y ponerse bien derechos para que llegue el oxígeno al cerebro.

La maestra interrumpe la clase y corrige a Enrique, que escribe con la mano izquierda. Le ata la mano para que no vuelva a equivocarse. Debe aprender a escribir con la mano derecha. En el patio, Enrique juega con una pelota de trapo fabricada con medias viejas y Alicia, a las figuritas de brillantes. Cada vez que hay que ir a buscar la pelota, Enrique se queda quieto y busca



a Alicia con la mirada. Ella le sonríe algunas veces y sigue pasando las figuritas guardadas en el libro que le prestó su hermana. Suena la campana y se van de la escuela. Durante el camino a su casa, Alicia mete la mano en el bolsillo del guardapolvo y encuentra una carta escrita en hoja rayada de cuaderno:

*Querida Alicia:
Desde que llegaste a esta escuela, me gustó estar a tu lado.
Por eso quiero que sepas que, aunque no juegues conmigo
en el recreo, soy tu amigo para siempre.
Nos vemos el lunes.
Enrique
PD: el moño blanco te queda muy lindo.*

Dimensiones del conocimiento

En el Museo de las Escuelas partimos del supuesto epistemológico de que el conocimiento del mundo no es sólo racional. En este recorrido articulamos distintas dimensiones del conocimiento, teniendo en cuenta que "cruzar estas dimensiones no supone que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí" (González, 2005).

32

DIMENSIÓN DE LAS SENSACIONES

Escribo con pluma, veo el color de la moña de Enrique, huelo el portafolios de cuero, escucho las voces de los personajes, me siento en el banco de Alicia.

DIMENSIÓN PERCEPTUAL

¿Qué creen que van a encontrar en el Museo de las Escuelas? ¿Qué objeto se esconderá detrás de esta tela?

DIMENSIÓN EMOCIONAL

Nos vamos a sentar bien juntos para escuchar la historia de Alicia y Enrique. ¿Por qué Alicia tendría miedo de entrar al consultorio? ¿Por qué Enrique mira a Alicia en el recreo? ¿Cómo se les pedía en la escuela, a los alumnos, que hicieran silencio?

DIMENSIÓN CONCEPTUAL

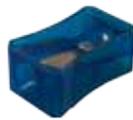
¿Por qué los guardapolvos son blancos? ¿Por qué el médico tenía consultorio en la escuela? ¿Por qué los pupitres se atornillaban al suelo?



DIMENSIÓN IMAGINARIA

Imagino la cara de la señorita Felicitas, elijo un compañero y le digo al oído ideas para no tener miedo al entrar al consultorio; completo (como toda persona que escucha un relato) con mi imaginación lo no dicho en la historia.

Es nuestro objetivo explorar las distintas posibilidades de cada una de las dimensiones, buscando nuevos acercamientos a partir de los aportes de la narrativa de los visitantes e imaginando opciones nuevas a partir de los viejos y nuevos saberes. En este guión particular, la dimensión imaginaria fue un foco de atención principal. Nos interesaba trabajar desde la idea de imaginación como forma de acercamiento al objeto personal y única, ya que se instala en lo subjetivo, en el cúmulo de conocimientos previos de cada visitante que, de una manera particular, construye un sentido. También buscábamos pensar esta dimensión desde la posibilidad de re-inventar la realidad, de entenderla como una construcción histórica que es y fue así, pero que tal vez, y según cómo nos animemos a imaginar, sea diferente mañana. Queremos que los visitantes puedan acercarse a la idea de que con cada nueva invención, lo imposible puede convertirse en verdadero (Larrosa, 1999). Por último, queríamos situarnos en el concepto de lo imaginario como forma de conocimiento. Forma de aprendizaje tan válida como la racional, que vincula al objeto con los sentidos más ocultos, más crípticos. Entender que, como diría "Chiqui" González, el blanco del delantal tiene un sentido histórico, pero que también se une al blanco del mantel que usaba la abuela, de la tiza contra el piso de baldosa dibujando una rayuela, con la "casa de blancos" de la esquina de mi casa y con el blanco y bajo banco de la plaza del banco.





2006

Taller Con P de patria, en Noche de los Museos, 2006.

“DRAMAS”: EXPERIENCIAS DE VISITAS TEATRALIZADAS

POR MERCEDES PUGLIESE



SOBRE LA RECREACIÓN
HISTÓRICA EN LA ESCENA
MUSEOGRÁFICA POR MEDIO
DE VISITAS “ACTUADAS”
Y DE SUS EFECTOS EN
LA EXPERIENCIA DE LOS
VISITANTES

En el Museo de las Escuelas utilizamos la dramatización en complemento con otras formas de acercamiento al público, porque consideramos que favorece la adquisición de conceptos complejos y de un tipo de experiencia envolvente que permite que nuestros visitantes se sientan más involucrados con nuestro relato, con la historia que les queremos contar.

Escenas

Las visitas teatralizadas tienen ya un largo recorrido en los museos. Al estilo de *living history*, en un escenario de época aparecen personajes que recrean un momento histórico, o al modo de las escenas breves que irrumpen en un recorrido dentro de un museo clásico (Serrat Antolí, 2005), los museos buscan ofrecer una mirada en donde el juego dramático permita acercarse al patrimonio de una manera más vivencial.

La recreación histórica o *living history* comenzó como propuesta en algunos museos anglosajones y luego se expandió a los países de habla hispana. Es una forma de puesta en escena que muestra de manera mimética cómo se vivía en determinada época. El espacio museográfico y las acciones de guías y/o personal a cargo recrean la forma de vida del tiempo histórico que se representa. La arquitectura puede ser real (fuertes romanos, pequeñas poblaciones antiguas, castillos) o recreada a partir de estudios históricos. Durante el recorrido aparecen actores caracterizados que conversan o no con los visitantes e interpretan las costumbres de la época de la que se trate¹⁴.

En el Museo diseñamos las dramatizaciones sabiendo que la selección y tipo de acciones teatrales se halla en una íntima relación con el espacio, la forma y el contenido del museo. Sostenemos que si no se tiene en cuenta la profunda conexión entre el método y el contenido, corremos el riesgo de creer en "la universalidad del método, entendido básicamente como una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas; sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto" (Edelstein, 1997: 79).

De esta manera, las teatralizaciones del museo representan y son, al mismo tiempo, los conceptos. Una forma diferente no es sólo un cambio de modo, sino también, y al mismo tiempo, un contenido diferente. Esta unidad entre forma y

¹⁴ El parque temático *Tierra Santa* muestra la historia de Jesucristo en un ambiente que representa una aldea del siglo II d.C. Todos los integrantes del *staff* que están en contacto con el público utilizan ropa de la época tematizada. Conviven las representaciones de escenas teatrales con visitas guiadas tradicionales y animaciones. <http://www.tierrasanta-bsas.com.ar/>.

contenido busca también recordar la unidad del ser humano, cuyo cuerpo no es subsidiario de su mente. Dice "Chiqui" González:

El niño no conoce la ruptura forma-contenido, mide el espacio por el cuerpo, o la voz de los que ama o teme, los objetos "hablan" ante sus ojos, las formas son fantasmas; los sonidos, habitantes misteriosos. Tienen un tiempo sin tiempo, angustiante, amenazado siempre por los grandes y amenazador en sí mismo, un tiempo medido en regularidades y rupturas (el universo, para ellos, es algo que se repite, se interrumpe, deja paso a un silencio). Secuencias, separaciones de las cosas (ramas del tronco, hojas de la rama, etc.) aparecen ante su curiosidad como vías navegables. Lo maravilloso, lo inexplicable convive todo el tiempo con lo real, con lo imaginario.

(GONZÁLEZ, 2005)

En este trabajo se presentan fragmentos de algunas de las teatralizaciones que ocurren durante las visitas guiadas y se analizan parte de los postulados desde los cuales se construyeron.

Emociones

Entra la señorita maestra al aula, saluda a los niños y todos se ponen de pie al costado del banco respondiendo al "Buenos días, alumnos". La señorita se acerca a uno de los chicos del primer banco y lo felicita por sus buenas notas, mira después al que está detrás y le pregunta por la tarea. El visitante devenido en alumno dice que no la hizo, y la maestra lo manda a escribir cien veces "Debo hacer la tarea todos los días". La escena sigue y la guía sale y entra del personaje para explicar algunas cosas.

El marco donde transcurre esta escena es un aula de bancos de madera, tarima para la maestra, pizarrón y láminas en las paredes. El visitante es invitado a ser parte de esta representación, al quedar rodeado por los objetos que forman un aula argentina de la primera mitad del siglo XX. La recreación del espacio, los gestos y las palabras "al modo de" favorecen en quien participa la comprensión de ciertas prácticas en un ambiente específico. Esto, además, da



lugar a que se puedan percibir las emociones que podrían haberse generado dentro de este espacio.

Es más sencillo sentir la obediencia grupal al repetir a coro el saludo inicial, la alegría de sentirse felicitado, la envidia por no ser el elegido, la vergüenza de no tener la tarea hecha y la pereza al tener que escribir con pluma el castigo dado por la maestra. La mimesis, la acción teatral, acerca, al estilo Stanislavski¹⁵, la asociación con las propias emociones. No importará no haber vivido directamente esas situaciones: al encontrarse dentro del juego y ponerse en contacto con el ambiente y las acciones, las sensaciones podrán aparecer.

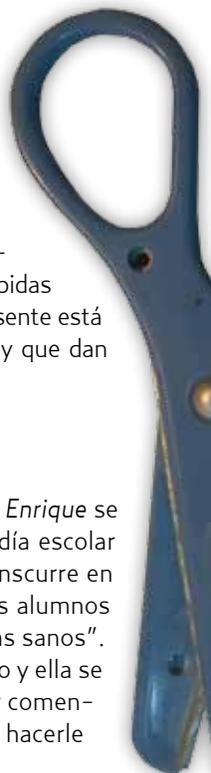
Al diseñar el guión de cada representación, hacemos un trabajo de selección de los contenidos, conceptos, ideas, emociones, experiencias que queremos transmitir. Uno de los peligros contra los que luchamos es el de caer en un estereotipo de escena escolar, una mirada pobre y poco compleja de lo que ocurría en la escuela. La tentación de una sátira que demonice a los docentes es uno de los peligros. Muchas veces nos juega en contra una mirada evolucionista, "todo lo pasado fue peor"; o por el contrario, una demasiado "dulcificada". También aparecen nuestras ideas negativas sobre el disciplinamiento, "la escuela era represora y obturadora". Es fácil así que la construcción del personaje del maestro aparezca como alguien perimido, desbocado en la puesta de límites. Esta forma de mostrarlo se acerca a muchas de las caricaturas de los docentes, imitaciones de maestros que presentan estas características en grado superlativo. Sabemos que esto genera un alto efecto de humor y de adhesión del espectador. Sin embargo, el poder que genera tener al público atraído puede hacer que quedemos "pegados a la miel". De convertirnos en un "parque de diversiones" (Abramowski, 2008), en un museo que distrae, di-vierte (se va de la "vertiente") y no busca que el visitante se haga nuevas preguntas.

En la historia de la educación conviven múltiples maneras de construir la realidad, de interpretar las fuentes de información, de considerar un cierto aspecto de la historia como hecho o dato relevante y de analizar sus implicancias. Miramos la realidad pasada a través de las lentes que cada historiador nos presenta. Además, tenemos claro que hay distancia entre los discursos pedagógicos y lo que ocurría con cada maestro en el aula. Una misma práctica podía ser ejecutada desde lugares muy diferentes. Por ejemplo, pegar un "coscorrón"¹⁶ podía ser un gesto particular de la época en un maestro muy querido por sus alumnos, o una forma de agresión violenta en manos de otro que buscara ejercer un poder desmedido.

Al armar el relato, intentamos incluir distintas acciones para que el visitante pueda abrirse a la complejidad de un análisis crítico. Si bien no es sencillo lograr que la representación trabaje en niveles profundos en donde la polisemia sea posible,

¹⁵ Konstantín Sergéyevich Stanislavski, actor, director escénico y pedagogo teatral, nació en Moscú en 1863 y murió en la misma ciudad en 1938. Fue el creador del método interpretativo Stanislavski, que tiene como una de sus normas invitar al actor a "vivir" las acciones y el texto. Para eso lo invita a conectarse con lo que propone la escena y no intentar representarla, haciendo "como si", a partir de su memoria emotiva o de pautas externas.

¹⁶ Golpe en la cabeza con el puño cerrado.



es nuestro objetivo que cada visitante se anime a preguntarse qué elementos del pasado recuperaría en el presente y cuáles dejaría en el pasado (Pedersoli y Platino, 2007). De esta manera, intentamos acercarlos a la idea de que las prácticas deberían ser continuadas o interrumpidas según una decisión consciente y no como repetición automática. El presente está teñido de novedades y perdurabilidades que pueden ser modificadas y que dan cuenta de que, en la historia, las líneas rectas y precisas no existen.

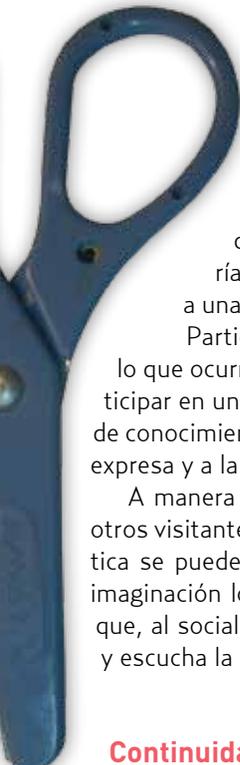
Respuestas

Como ya vimos, en el guión de visita *Un día en la vida de Alicia y Enrique* se invita a conocer lo que ocurre con esos dos niños a lo largo de un día escolar en el año 1940. Uno de los momentos más intensos de la visita transcurre en el consultorio escolar, cuando llega el Dr. Cogorno para revisar a los alumnos porque “todos los niños deben ser aseados, así son más lindos y más sanos”. Alicia tiene miedo y llora. Su mejor amigo, Enrique, le dice algo al oído y ella se anima a entrar. En este momento se pide a los niños que imaginen y comenten en secreto, entre sí, qué creen que él puede haberle dicho para hacerle perder el susto a su amiga.

En esta variante de la dramatización, el visitante-niño tiene que inventar la frase dicha por Enrique. El guía no se entera de lo que dicen los chicos, y entre ellos se juegan secretos que no serán revelados en ningún momento. El guía no espera ninguna respuesta y tampoco la posee. No hay verdad ni mentira, porque el cuento no se ocupa de revelar este detalle.

Al escribir el guión conceptual de esta visita temática se nos presentó el desafío de relacionar la emoción con la imaginación. Era algo que no sabíamos resolver. Queríamos hablar de lo que habrían sentido los personajes al ir al consultorio médico. La emoción que habíamos elegido compartir era la del miedo, ya que era una de las sensaciones más escuchadas en los relatos de los visitantes que habían pasado por la experiencia. Enseguida aparecieron sinónimos, como *angustia*, *terror*, *susto*... palabras con diferente tono y posibilidades “prometedoras”, pero que percibíamos como unidades sueltas, y que no terminaban de transmitir por sí solas lo que nosotras habíamos sentido al escuchar a los visitantes. No alcanzaban. Eran palabras que aludían a ideas distintas, pero no estaban habitadas, no tenían “carne”. Buscando, aparecieron en nuestras cabezas imágenes de los relatos y otras inventadas a partir de la información histórica que teníamos. Al ponerlas en común nos dimos cuenta de que aparecía una nueva posibilidad: proyectar dentro nuestro la mano fría del doctor, verlo sacar un instrumento “puntudo” del maletín, ser uno de esos alumnos en fila con la espalda curvada para recibir una inyección; esto habilitó un espacio en donde el miedo dejaba de ser un sustantivo abstracto para convertirse en uno común y concreto.

Al armar esta escena, algo que nos interesaba era que al tener que inventar parte de la historia, los alumnos pusieran en juego sus ideas, saberes y emociones, y que la imaginación fuera la que diera la respuesta. La frase que eligieran iba a tener que conjurar un miedo específico, iba a tener que ser suficientemente potente como para ahuyentarlo. Ese susto no era un temor cualquiera, tenía que



ver con el médico; por eso, los chicos tendrían que relacionar esa respuesta con lo que aparecía en la sala y con las representaciones de cada uno tenía del miedo y los doctores. De esta manera, deberían poner en marcha distintos procesos mentales para poder arribar a una respuesta (Galindon, Pugliese, Pedersoli, 2007).

Participar de este juego poético no sólo permite conocer más de cerca lo que ocurría en el consultorio médico, sino que presenta una forma de participar en un museo. Una estructura en donde lo íntimo se valida como forma de conocimiento; la idea que cada chico dice al oído, esa construcción, es la que expresa y a la vez construye su nuevo saber.

A manera de un texto metamuseal, se habilita lo personal, el diálogo con otros visitantes y lo inventivo como forma de visitar una muestra. En esta práctica se puede "leer" a un visitante-niño capaz de completar con su visión e imaginación lo que aparece en el museo (Goyes Narváez, 1999); un visitante que, al socializar sus impresiones con sus compañeros de ruta, da su opinión y escucha la de otros, un visitante que tiene secretos y que puede guardarlos.

Continuidades

Antes de entrar al museo, el educador pide a los chicos que se formen en dos filas, una de mujeres y otra de varones. El guía los mira fijo y habla como si fuera el maestro o director de una escuela: "Para entrar al aula es muy importante estar bien formados. ¡Firmes! ¡Distancia! ¡Posición!".

La elección de esta escena generó varias discusiones en el grupo de guías, ya que esta práctica ocurre todavía en algunas escuelas. Cierta exageración en la prolijidad y la rigidez en la actuación no evita que sea la representación de un momento muy conocido por algunos de los alumnos que van hoy en día a clases. La decisión de pedir a los chicos que reproduzcan esta escena suele quedar como algo de lo que el visitante-niño no puede distanciarse, ya que para él es una acción cotidiana y naturalizada. Aunque ese ritual no tenga hoy aquella rigidez, la formación en filas sigue siendo parte de las prácticas escolares cotidianas, incluso, en algunos casos, con una marcada división por género.

Para "poner en crisis" esta situación, decidimos proponer ciertos interrogantes que se incluyeron en la dramatización: *¿Por qué las mujeres por un lado y los varones por el otro? ¿Qué pasa si yo que soy mujer me pongo en la fila de los varones? Prueben mezclarse. ¿Pasa algo? Si en su escuela se forman así, ¿por qué en el aula se mezclan?* Estas preguntas, frente a la acción de una práctica habitual, potencian las reflexiones y las respuestas. Los chicos están representando un ritual anterior a 1940 y queda clara la persistencia de una acción que no tiene sentido claro en la actualidad. Las respuestas se suceden, y en algunos casos los docentes se sienten interpelados y se van del museo preguntándose por qué continúan repitiéndola.

Detalles

En varios de los recorridos aparecen objetos de uso escolar, pequeños detalles de vestuario que aportan datos visuales a la escena: una guía se caracte-

riza como maestra poniéndose frente a público un delantal con lazo y mangas largas; a un alumno se le cuelga una moña con puntitos blancos mientras lee en el frente de la clase; quien representa al doctor escolar aparece con un delantal con su nombre bordado y una vincha con espejo (espejo frontal) para revisar la garganta de alguno de los chicos.

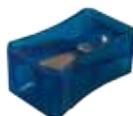
Pequeños objetos aparecen como refuerzo visual de los gestos de cada uno de los personajes, ayudando a hacer palpables ciertos usos y costumbres de la época de la que se trata. Habla de materialidades que tardarían mucho en ser contadas con palabras. Como en las teorías pestalozzianas que se enuncian en las directivas iniciales de la escuela pública argentina (1884), aparece como elemento atractivo, capaz de sintetizar con su simple aparición muchas explicaciones verbales, y con la propiedad de ser percibido por nuevos sentidos (Linares, 2010).

La cinta que aprieta la cintura de la maestra habla de una época sin cierres ni botones a presión, un tiempo en el que atar era una necesidad cotidiana. La moña, de colores vivos y de una tela extrañamente diferente de la del guardapolvo y con forma de corbata, hablaría del interés en lo ornamental, en que el niño se viera bonito. El color blanco, y las ropas que cubren casi toda la persona y no dejan ver lo que hay debajo, protegen al cuerpo de miradas inadecuadas. El nombre del médico aparecería como marca de su particularidad e importancia. El espejo frontal hablaría de un sistema económico para revisar gargantas y del estilo de una época.

Las telas son sencillas, sin brillos; no hay sedas ni brocados, tampoco arpilleras. De un golpe de vista se ven estas características en su textura y en su uso cotidiano. En un juego de reposo de la mirada y nuevo aporte visual, los niños se encuentran con algo que descansa su atareada misión de interpretar lo que propone el museo, a la vez que reciben un nuevo pie desde el cual aprender cosas nuevas.

Lenguajes

Lo teatral es una disciplina que exige conocer ritmos del hacer y el decir. Jugar en su terreno es saber que es un arte que deberá tejerse con especial cuidado. Es saber que no tiene como objetivo principal "la atracción del visitante", sino que busca que el espectador pueda encontrar algo que no sabía de sí mismo. Tener en cuenta esto al diseñar los recorridos es entender que el teatro no es la cáscara de los contenidos (Pugliese, 2011), sino que es un lenguaje propio que, en diálogo profundo con los contenidos del museo, podrá aportar nuevas lógicas y miradas.





2007

Visita escolar en el espacio La enseñanza mutua, 2007.

CONVERSACIONES EN EL CONSULTORIO ESCOLAR

POR ADRIANA HOLSTEIN, DINA FISMAN Y SILVIA PAZ



DE LO QUE LES SUCEDE
A LOS VISITANTES CUANDO
EL CUERPO Y LAS EMOCIONES
SE PONEN EN JUEGO EN UNA
VISITA AL MUSEO

El propósito de este artículo es comunicar, mediante el relato de experiencias concretas, el modo en que desde el equipo educativo del Museo de las Escuelas concebimos las visitas guiadas con grupos escolares. Retomando la idea de las conversaciones y para promoverlas, pensamos la visita guiada como la articulación de una serie de recursos, que incluye entre sus dispositivos “la creación de espacios para el intercambio y la comunicación”. Deseamos que esto se traduzca en nuestro trabajo educativo. Siempre decimos que las palabras de los visitantes son importantes, pero, ¿cómo hacer para respetar este principio cuando estamos desarrollando una visita guiada?

Un “consultorio” en el museo

Nos centramos en la idea, desarrollada por Fienberg y Leinhardt (2002), de otorgar un lugar importante a las conversaciones en los grupos que visitan los museos y considerarlas, a la vez, producto y proceso del aprendizaje. Las palabras de los visitantes, sean adultos o niños, son valoradas como vectores que orientan el rumbo de las visitas guiadas, y no como murmullo molesto que impide el rito silencioso de la “bajada de información”:

A diferencia de los museos concebidos como templos, los museos como espacios para la comunicación o como foros son concebidos como lugares de encuentro en los que la gente puede darse cita para disfrutar, compartir ideas y discutir.

(ALDEROQUI, 2008: 80)

Vamos a ejemplificar esta idea con la descripción del desarrollo de una visita guiada para público escolar en uno de los espacios del museo llamado *In corpore sano*. En los inicios del sistema educativo argentino, hacia fines del siglo XIX, la obligatoriedad escolar fue el marco en el que se organizó el cuidado de la salud en la escuela.

La visita guiada no se circunscribe a la descripción de objetos expuestos, en su mayoría desconocidos y anacrónicos respecto de la vida escolar actual. Pensamos que la comprensión de nuevas palabras, términos y conceptos involucrados en este espacio se enriquece si dejamos también expresarse al cuerpo, si permitimos que las sensaciones invadan la piel y nos lleven a las palabras. Expresiones de asombro: “¿Cómo, ¿se vacunaba en la espalda?”, son ejemplos del tipo de reacciones que surgen entre los visitantes.

Para trabajar en este espacio, nos centramos en determinados ejes que caracterizaron la etapa del higienismo a fines de siglo XIX:

- prevención de enfermedades físicas, intelectuales y morales;
- revisión clínica y dental;
- campañas sanitarias;
- consejos de hábitos higiénicos y de alimentación;
- remedios y primeras vacunas.

Es a partir de estos ejes que intentamos desarrollar una serie de imágenes sensoriales, de interrogantes, de expresiones y silencios.

“In corpore sano”

102

Al ingresar al consultorio escolar, resalta la camilla blanca, la balanza y el delantal del médico. Preguntamos al grupo: “¿Dónde estamos? ¿Hay en su escuela un lugar que se parezca a este?”. Es en ese momento que está comenzando realmente la visita guiada. Los chicos responden:

- “Estamos en el médico.”
- “Estamos en el hospital.”
- “Estamos donde las mamás vienen a tener sus bebés.”

Pensamos que si nuestra respuesta fuera: “NO, estamos en el consultorio escolar”, estaríamos obturando los pensamientos de los visitantes en función de la idea de rescatar y presentar adecuadamente este patrimonio. En vez de ello, intentamos sugerir el asombro; les preguntamos: “¿Y por qué habrá un hospital en el Museo de las Escuelas?”.

Algunas manos se levantan, tan decididas como las palabras que las acompañan:

- “El doctor trabajaba en la escuela porque le gustaban los chicos.”
- “Cuando se lastiman, la maestra llama a la ambulancia.”
- “Es para curar a los chicos que vienen lastimados.”

Las palabras de los niños quedan resonando en el aire, sin afirmaciones o negaciones que las rebatan. A continuación solicitamos a los que sepan leer que descifren un cartel esmaltado en blanco y azul, donde dice “AQUÍ SE VA-CUNA”; se desencadenan entonces asociaciones diversas en relación con la importancia de prevenir enfermedades en la escuela, y con comentarios como el de un nene llamado Joaquín, que dice: “Si todos se enfermaban, la maestra tenía que enseñarle al piso, porque no había chicos”.

A partir de las expresiones de los alumnos de escuelas primarias que visitan el museo, podemos afirmar que la idea de escuelas con consultorio médico, con visitas anuales al control de la salud acompañados sólo por el docente, resulta





ajena, excitante y aterradora al mismo tiempo. Estos sentimientos se verían cancelados si intentáramos explicar la manera en que el consultorio ejercía la "prevención de enfermedades" y el "control de la talla y el peso" solamente mediante estas palabras.

La dramatización de una visita al médico escolar nos ayuda a canalizar ideas y sensaciones. Un voluntario (a veces varios, pero, ¡nunca ninguno!, aun en grupos de jardín de infantes de cuatro años) es revisado por el Dr. Cogorno¹⁷, vestido de guardapolvo impecable. El médico pregunta: "¿Con qué revisaban a los chicos en el consultorio para saber si estaban enfermos?". Y las respuestas de los chicos nos guían para llegar a la idea de material esterilizado. El *bajalengua cromado* sale del maletín, como por arte de magia. He aquí las palabras de una integrante de nuestro equipo acerca de este momento, durante una visita:

Al hablar sobre los materiales descartables, sostienen que el bajalengua de metal no puede tirarse porque "va a hacer mucho ruido" (en comparación con el que se usa actualmente) o que "como es de plata, es muy caro y el doctor no lo quiere tirar". Allí hablo de la esterilización y entre las cosas que proponen para matar los microbios, nombran "esa cosa naranja que sale de los volcanes". Cuando pongo el bajalengua en el hornillo esterilizador o estufa, siempre ocurre lo mismo, creen que en realidad quema y, cuando saco el otro del maletín, dicen la palabra... "¡Magia!".

(CRÓNICA DE UNA VISITA DE LA EDUCADORA DEL MUSEO GRACIELA GALINDON).

Las exclamaciones a veces se apagan en susurros: "¿Lo va a operar?", dicen los chicos, preocupados. Entonces, valerosa, contesta la docente: "No, ahora no, pero en mi época te sacaban las muelas y las amígdalas", y una nueva calidad de mirada se posa sobre la docente, ahora niña de guardapolvo blanco que solita avanza entre gases y anestesia a la silla del dentista, a la camilla del médico. "Y durante una semana no podías hablar, y solamente te dejaban tomar helado". Esta dramatización posibilita que la visita guiada genere situaciones igualadoras de interacción entre docente y alumnos.

En este espacio, la referencia a la propia historia es inmediata y nos pone en contacto con la vida de los chicos fuera del museo. Descubrimos que en el consultorio médico la narrativa de los visitantes pareciera expresarse con más fuerza y con mayor facilidad. ¿Será porque el cuerpo se ve más involucrado (interpelado) que en otros espacios? En la dramatización hacemos "como si"; en la balanza los medimos y pesamos. Aunque se trate de una simulación,

¹⁷ El Dr. Cogorno es un personaje inventado. El educador/a del museo se coloca un delantal blanco de médico y pasa a representar ese rol.

aunque es un juego, los cuerpos y las emociones se comprometen. Lo que los chicos nos cuentan siempre es sorprendente. Las conversaciones que se originan entre los alumnos consisten en verdaderos debates acerca de la función de un lugar como este en la escuela actual... "¿Alguien vio en su escuela un lugar parecido?". Salvo escasas excepciones, la respuesta es negativa.

Constatamos que hay niños que no conocen ningún consultorio médico o escuchamos comentarios como este, de un niño de 12 años: "Yo fui una vez al consultorio cuando me lastimé la mano cartoneando con el carro...". En algunos casos nos hemos preguntado: ¿cómo dinamizar la visita con niños que carecen de agua en sus viviendas? ¿Cómo hablar de la importancia de la alimentación sana y equilibrada cuando sólo reciben comida en el comedor escolar, o jugar a revisar cuellos y manos cuando no pueden higienizarse en sus casas? Estas dificultades se presentan a menudo. Es interesante no hacer caso omiso a estos comentarios, y relevar que el museo se convierte en el espacio de la aceptación de las palabras de los niños, de sus preguntas y comentarios acerca de su vida. Esto constituye un tesoro inapreciable y propiciado.

En la ambientación del consultorio escolar también hay imágenes como la foto en que se ve al médico que revisa la espalda una niña en ropa interior y moño; atrás, la enfermera completa la planilla con los datos antropométricos de otra niña que se ve parada sobre la balanza. Más allá de observar junto a los niños la fotografía y compartir las respuestas que surgen a partir de la pregunta: "¿Qué está haciendo el médico en esa foto?", buscamos involucrar a los chicos, preguntándoles: "¿Qué habrá sentido esa niña que está en la foto?". Los niños responden:

- "Los chicos tenían miedo, porque entraban solos a ver al doctor."
- "Les daban la vacuna en la espalda porque se portaban mal."
- "Tenía mucha vergüenza, pero no podía decir 'A mí, no'."
- "Si me atienden y mi mamá no sabe, cuando viene la mata, a la seño."
- "Si todos se contagiaban, se morían."

80
127

Otra fotografía muestra los baños de sol, en aulas de primaria, hacia el año 1940; eso nos planteó desafíos. Años atrás, en las reuniones semanales del equipo educativo, expresamos nuestra frustración ante la reiteración de la pregunta del público cuando se enfrentaba a esta foto: "¿Qué están haciendo? ¿Están en un picnic? ¿Es un spa? ¿Están de vacaciones?". El cartel con la descripción de esta práctica escolar no alcanzaba a evacuar esas dudas reiteradas una y otra vez y comentadas en variados casos con diferentes grupos de edades. Decidimos que de nada servía disfrazar ese comentario de desconocimiento, y que enriquecería la comunicación de significados si pasaba a formar parte del texto del epígrafe. Así decidimos transformarlo en: "No es la colonia de vacaciones, es el baño de sol de las 11.30".

Además de la dramatización, en las visitas podemos utilizar la narración de una historia. Durante el relato de *Un día en la vida de Alicia y Enrique*, la recorrida por el consultorio es la habitual, pero forma parte del relato de la historia. Se les cuenta que ese día al llegar al consultorio, Alicia se puso muy nerviosa y

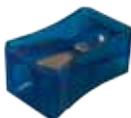
le dijo a Enrique que tenía miedo. Él le dijo algo al oído, ella sonrió e ingresó al consultorio. La pregunta al grupo en esta ocasión es:

¿Qué le habrá dicho Enrique a Alicia para que entre al consultorio sin temor?

Se les propone a los chicos pensar y decirle a los compañeros, al oído, lo que ellos piensan que Enrique dijo; los que quieren pueden expresar ante el grupo sus ideas. Los niños de un grupo de segundo grado expresaron:

- "Pensá en algo que te guste."
- "Pensá en España." (Alicia había venido desde allí)
- "No te va a lastimar."
- "Le contó un chiste."

El sector del consultorio médico escolar se plantea como "una narración construida con la memoria de sus protagonistas, un espacio móvil de sentidos, de interacción y comunicación donde se pueden recrear versiones de ese recorte de la historia escolar, así como posibilitar un nuevo espacio de investigación" (Alderoqui, 2007). Este tipo de modalidad, inserta en un guión de visita, se propone establecer una relación dinámica y creativa con el público.



PREGUNTAS HACIA LO IMAGINARIO

POR MERCEDES PUGLIESE



SOBRE LOS VARIADOS
MODOS DE INVITAR,
SEDUCIR, IR AL ENCUENTRO,
INTERPELAR A LOS
VISITANTES, DESPLEGANDO
SU IMAGINACIÓN

"Veo, veo. ¿Qué ves? Una cosa. ¿Qué cosa? Maravillosa. ¿De qué color?. Mmmm... ¡verde!". Las vacaciones, el viaje de seis horas y un juego infaltable. Mi hermano Martín confesó hace pocos años que se entretenía viéndonos a nosotras, sus hermanas menores, buscando entre los posibles objetos mientras él se encargaba de ir cambiando de "cosa" cada vez que acertábamos, sin saberlo. Nosotras perdíamos, él ganaba. Siempre nombraba al final, cuando nosotras sucumbíamos al cansancio, una cosa de color verde que no habíamos visto. Eso nos enojaba, porque no teníamos forma de comprobar su trampa. Hoy, a muchos años de distancia, aparece la misma imagen con mi lectura de adulta. Lo veo niño, sentado en el auto rumbo a Necochea, piernas cruzadas y ventanilla de su lado. Nosotras mirando todo en clave de verde, él también. Él, apurado en encontrar lo imposible; nosotras, también. El mundo como respuesta, la pregunta como motor. Chicos buscando ver de verde un mundo que en ese instante es verde pasto, verde ojos, verde etiqueta del pantalón, verde enojo de hermanas, verde triunfo de hermano.

Preguntas y respuestas

En los recorridos por los museos, desde hace años se usan las preguntas directas o implícitas para que el espectador se sienta parte de la propuesta y pueda unir sus conocimientos con lo que aparece en la exposición. Preguntas que van desde el simple "¿Qué es lo que se ve en este espacio?", hasta "¿Qué es el tiempo?" abundan en las visitas guiadas que se ofrecen en los museos, especialmente si los destinatarios son los chicos. Para que el visitante llegue a una respuesta, el museo pone en marcha diferentes dimensiones de conocimiento. Aun cuando la pregunta parezca tener una sola posible respuesta, el visitante contesta, o se contesta sin decirlo en voz alta, desde el lugar desde el cual está "viajando" en ese momento:

Los viajeros son intermediarios que, en su movimiento, establecen comunicaciones entre lugares que se encuentran separados por la distancia y los hábitos culturales, y se nutren de ese contraste. Desplazarse se convierte así en una manera de conocer lo que difiere de nosotros.

(ALDEROQUI, 2006: 3)

La pregunta es parte del hacer del ser humano; el "pienso, luego existo" del filósofo francés Descartes se relee con esta mirada como propuesta de ubicar "el cuestionamiento" en primer lugar. En muchos de los recorridos guiados aparece la pregunta y buscamos que el visitante se vaya con algún descubrimiento que le plantee nuevas dudas sobre su vida y el mundo que lo rodea. El armado del guión, la puesta en marcha y el momento de la partida está plagado entonces de esta forma discursiva. Las preguntas son el impulso para buscar. Quienes elegimos esta estrategia lo hacemos porque sabemos que interpelar al visitante con preguntas sobre lo que aparece lo invita a participar y permite que se escuche su voz. Al menos eso es lo que venimos leyendo en catálogos de museos y exposiciones que hablan de lo participativo e interactivo. Pero, ¿cuál es la "carne" de esas palabras? ¿Qué es "interactivo", qué es "participativo"? ¿Nos damos cuenta de que los espacios que proponen los distintos tipos de preguntas son bien diferentes? ¿Creemos verdaderamente que el visitante tiene la capacidad de sorprendernos y proponernos miradas que no teníamos? ¿Preguntamos para provocar acción intelectual en el visitante o para evaluarlo? ¿Reconocemos que estamos "actuando", metaforizando, nuestro deseo de que se sigan formulando preguntas al salir de la visita?

Existen diferentes clasificaciones de preguntas para hacer al visitante, pero no suele hablarse de su relación con la imaginación. Es curioso, porque imaginamos cosas desde siempre, soñamos con romances a medida, paseos al borde del río, diálogos con el amigo en los que le decimos todo lo que pensamos... Daría la impresión de que los conceptos museales no se relacionaran con los inventos mentales de cada visitante. Es probable que este lugar al margen y subsidiario sea heredado de siglos de cultura occidental y reforzado por las ideas científicas del XIX..., pero la imaginación tiene riquezas y saberes que le son propios, y es un aspecto central del conocimiento humano. Es una forma de aprendizaje que permite mirar el objeto de estudio desde un lugar personal, en donde la memoria y la invención trabajan juntas para generar un análisis particular.

Invitar a la imaginación

La imaginación tiene que ver con la libertad de jugar mentalmente sin más freno que el propio cansancio... ¿Es válido, entonces, hacer una pregunta para conjurar deliberadamente a la imaginación? ¿No obturará la posibilidad de la creación libre? Para responder a esto, me remito a Sergio Frugoni, quien dice que por el contrario, al proponer ciertos límites se puede potenciar la capacidad de inventar. Al hablar sobre la escritura de un texto literario, sostiene que un recorte puede facilitar una mayor profundidad. Una consigna que propusiera un problema a resolver alejaría el síndrome de la hoja vacía y orientaría la búsqueda en el inmenso arcón de su memoria:



Para que la invención pueda tener lugar necesitamos, como nos informaba la antigua retórica, de las restricciones que ofician como disparadores de la invención. El grupo Grafein¹⁸ definía este proceso con una metáfora: toda consigna tiene "algo de valla y algo de trampolín". No hay consigna sin un obstáculo o una restricción que desafíe a la invención para ser superada. No se escribe "de la nada" ni "espontáneamente", sino a partir de la particular trama que inicia el texto de la consigna; ella es la que abre ciertas posibilidades de escritura y cierra otras, conjurando así el temor "a la página en blanco" tan recurrente en los alumnos.

(FRUGONI, 2006: 20)

En la práctica, hemos encontrado distintos tipos de preguntas que apuntan a la imaginación. En el Museo de las Escuelas, este tipo de preguntas aparecen en diferentes recorridos:

- Están las que apelan a que miremos, recreemos, corporicemos:
 - "¿Cómo sería la cara de la maestra?"
 - "¿Cómo se habrá sentido Alicia cuando la maestra la corrigió delante de sus compañeros?"
 - "¿Qué sonidos habría en esta aula con mil alumnos?"
- Hay otras que nos invitan a inventar... Inventar permite un ejercicio que nos da la señal de que nada está cerrado y que en nuestras manos está cambiar las cosas. Propone un ejercicio complejo de construcción en donde se produce un "objeto imaginario" nuevo que tiene la potencia de la memoria individual puesta al servicio de un nacimiento.
 - "Si pudieran cambiar el color de los guardapolvos, ¿de qué color los harían?"
 - "¿Qué otras formas para entrar al aula se podrían usar?"
 - "¿Cómo diseñarían bancos para pensar?"
- Existen también preguntas que nos invitan a viajar más lejos... El subconsciente, los sueños, lo surreal aparece como respuesta. Imágenes que se alejan, la mayoría de las veces, de los objetos como las raíces que sostienen al árbol y sus hojas. Hojas que "hablan" del árbol y de sus nutrientes.
 - "Si la escuela fuera una flor, ¿cuál sería?"
 - "La escuela es revuelta, desvuelta, parienta... ¿qué más?"
 - "¿Qué forma tiene la llave de los secretos de la directora?"
 - "¿De qué color es la risa de los alumnos en esta fotografía?"

Buscar al visitante, invitarlo, seducirlo, salirle al encuentro, para que la propuesta del museo lo interpele. Darle espacio para sus propias imá-

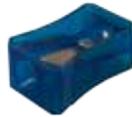
¹⁸ El grupo Grafein se originó a principios de la década de 1970, cuando algunos alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires comenzaron a juntarse para escribir y reflexionar sobre esta práctica. Una característica primordial de este grupo era que daban un lugar central a la invención y a la exploración lúdica con el lenguaje.

genes y ofrecerle imágenes para que pueda hacer su propia experiencia. Usar la imaginación para habitar mejor nuestros recorridos guiados, preguntar para invitar a la imaginación, imaginar para poder volar, tener el oído "verde" para escuchar por dónde pasa la imaginación. Como el poema escrito por Gianni Rodari¹⁹:

Un señor maduro con oreja verde

*Un día, en el Expreso Soria Monteverde,
vi subir a un hombre con una oreja verde.
Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo la oreja, que verde seguía.
Me cambié de sitio para estar a su lado
y observar el fenómeno bien mirado.
Le dije: "Señor, usted tiene ya cierta edad,
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?"
Me contestó amablemente: "Yo ya soy persona vieja,
pues de joven sólo tengo esta oreja.
Es una oreja de niño, que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:
oigo lo que los árboles dicen, lo que los pájaros cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan,
oigo también a los niños, cuando cuentan cosas
que a una oreja maduras, parecerían misteriosas".
Así habló el señor de la oreja verde
aquel día, en el Expreso Soria Monteverde.*

GIANNI RODARI (EN TONUCCI, 2005: 7)



¹⁹ El poema "Un señor maduro con oreja verde" fue escrito por Gianni Rodari en su última publicación, *Parole per giocare*. Ese mismo poema fue elegido por Francesco Tonucci como inicio de su libro *Con ojos de niño*, publicado en 1980. Esto fue un homenaje a su amigo Gianni Rodari, quien era el encargado de escribir la presentación, pero no pudo hacerlo porque falleció unos meses antes. Página web de Gianni Rodari: <http://www.giannirodari.it/>.



2008

Familias en el espacio *Abrir la puerta para ir a jugar*, 2008.

HUELLAS DE LOS JARDINES DE INFANTES

POR MARCELA BETELU Y JOSEFINA CARIDE



DONDE SE NARRA LA
PRODUCCIÓN DE MUESTRAS
PARA EL CONOCIMIENTO DE
LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL, SUS IMPLICANCIAS
EN EL PRESENTE Y SU FUTURO

Para los navegantes con ganas de viento, la memoria es un puerto de partida.

EDUARDO GALEANO

La escuela, como institución, es producto de la historia. El propósito de las muestras de la historia del jardín de infantes es recuperar huellas de la vida cotidiana escolar a lo largo de varias décadas de la educación argentina. Nos convocan la memoria, los recuerdos, los testimonios escritos, los registros fotográficos, las historias de vida de los actores sociales que hicieron al nivel inicial. Detrás de cada muestra hay una etapa de recopilación de objetos, de imágenes o registros de actividades pedagógicas que destacan de manera recurrente las representaciones de la figura del niño dominantes en cada época y contexto. Intentamos que se observe el lugar de la infancia y la concepción pedagógica integral que valoraba, en algunos momentos de la historia, la relación del pensamiento y la acción y la actividad de maestras y niños como eje fundamental de la actividad educativa.

Los edificios escolares, las salas, el mobiliario, los juegos, los juguetes, el material didáctico, hasta los delantales de los chicos nos dan elementos de análisis. Las imágenes fotográficas sintetizan un instante del paso del niño por el jardín: unas más espontáneas, otras menos elaboradas, más libres, algunas totalmente pautadas. Mediante su lectura cuidadosa y profunda, emerge un sentido, un tiempo, un contexto.

Las muestras

En septiembre de 2002, con motivo de la creación del Museo de las Escuelas, el equipo del nivel inicial aportó su experiencia sobre los contenidos que incluyen todo lo relativo a la historia de los jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires, con objetos y mobiliario, narraciones, organización museográfica, actividades y talleres en los espacios *Primero... ¡al Jardín!* y *Texturas de juego en rincones*, dentro de la exhibición "Lo que el borrador no se llevó". Así, año tras año, se fueron integrando materiales y patrimonio de las muestras itinerantes realizadas en asociación con otros museos. Desde entonces, el equipo especialista de Nivel Inicial ha investiga-

do, proyectado y realizado exhibiciones que han pasado a formar parte de la muestra permanente del Museo de las Escuelas y continúan sus experiencias itinerantes en las instituciones que así lo requieren²⁰.

En algunos casos los proyectos se asociaron, coordinaron y realizaron junto con el Museo Histórico Sarmiento, el Museo Nacional de la Historia del Traje y Museo del Banco Provincia "Arturo Jauretche" en la ciudad de Buenos Aires; también, en los encuentros de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar), la Secretaría de Cultura de la Ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, en ADEEPRA (Asociación de Entidades Educativas Privadas de la República Argentina) y otras instituciones. Las exposiciones se concretan con objetos aportados fundamentalmente por los protagonistas y por el Museo de las Escuelas. El equipo realiza un trabajo que integra e interpela a toda la comunidad educativa, incluyendo a los niños, los docentes, los directivos y los supervisores.

El montaje de cada muestra se acuerda previamente entre los jardines de infantes y/o instituciones participantes, las autoridades que lo requieran, el Museo de las Escuelas y el área de Educación Inicial del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. Una vez inauguradas, pueden ser reproducidas a demanda de las instituciones para congresos de la especialidad, encuentros de formación docente, jornadas educativas, etcétera.

En cada uno de los proyectos, nuestro objetivo es poner a los visitantes en contacto directo con objetos, textos e imágenes. Es importante que docentes y estudiantes se apropien de la historia del nivel que transitaron, transitan, conocen en parte o desconocen, a través de casi 200 años de historia, en la ciudad de Buenos Aires; es necesario ofrecer un espacio digno, creativo y verosímil de nuestra historia. Importa, además, que los visitantes conozcan que el nivel inicial y su historia no estuvieron ni están separados de cuestiones políticas, sociales, de género, de relaciones de poder y de saber.

De las escuelas jardines a los jardines de infantes

La escuela es una creación de la modernidad que se consolidó en nuestro país durante el siglo XIX, jugando un papel significativo en la formación de una identidad nacional. Acompañando este proceso, nuestro país fue pionero en Latinoamérica en la creación de jardines de infantes. A modo ilustrativo, citamos la opinión de Domingo Faustino Sarmiento y la Ley 1.420. Sarmiento sostenía que las salas de asilo (que conoció durante su viaje a Francia) son: "la más bella, la más útil y la más fecunda en resultados morales de todas las instituciones modernas; [...] un hecho conquistado por la civilización y entran por tanto en el dominio de la educación popular" (citado en Mira López y Homar de Aller, 1970: 238).

El papel histórico y social que cumplieron los jardines de infantes desde sus

²⁰ El equipo del trabajo original estuvo integrado por: Mónica Bernedo, Alicia Cozzi, Susana Fernández Arzeno, Graciela Germano y Graciela Suárez. Actualmente colabora en la realización de muestras Estela Petrozzino.

comienzos no puede ser sustraído, sin embargo, del escenario institucional, político y cultural en el que se desarrollaron; ese marco les otorga significación, trascendencia y sustentabilidad, hasta nuestros días. Décadas de trabajo y luchas cotidianas, llevadas a cabo por legiones de "jardineras", conforman su historia, plagada de recuerdos, anécdotas e imágenes que no pueden perderse en el olvido. Las teorías, saberes tradicionales, mitos y representaciones desarrollados en torno a esta profesión nacen con la historia de sus instituciones y se manifiestan en las respuestas que estas ofrecen, hoy, a las transformaciones sociales, pero también revalorizan los objetos que la distinguieron a lo largo de ese mismo devenir histórico.

En la Argentina, sus comienzos se remontan a 1822, fecha en que se creó la primera escuela de párvulos dependiente de la Sociedad de Beneficencia bajo la dirección de Mariquita Sánchez de Mendeville (Harf *et al.*, 1996). Las primeras "Escuelas Jardines" en la Argentina datan de 1870, aunque ya algunos años antes, en 1859, Juana Manso, con el aval de Domingo Faustino Sarmiento, había trabajado en la formación de niños muy pequeños, constituyéndose así en la precursora de este tipo de instituciones que educaban por medio de la música y el juego, con materiales específicos. Su nombre deriva de la palabra alemana *Kindergarten*, acuñada por Federico Fröbel cuando fundó los primeras instituciones de este tipo en Alemania, en 1840, y cuyos materiales didácticos fueron introducidos en nuestro país por las primeras maestras americanas convocadas por Sarmiento. Luego, la ley 1.420 de Educación Laica, Gratuita y Obligatoria, en su artículo 11 estableció la creación de "uno o más jardines de infantes", pero sólo "en los lugares donde sea posible dotarlos suficientemente". Sin embargo, pasó mucho tiempo hasta que las escuelas normales accedieran a tener salas de jardín (recién en 1893 se reglamentó su creación). Como consecuencia de esto, el crecimiento del nivel inicial fue lento y desparejo. Enseñar y aprender en el nivel inicial en la Argentina fue, así, una historia de infancias acogidas desde muy temprana edad por educadoras progresistas que supieron interpretar las corrientes educativas innovadoras de cada época, a pesar de los conflictos que sumaban sus detractores.

Rescatar estos y otros contenidos significativos permite a la memoria objetivarse en diversos dispositivos: el museo, el archivo, el documento histórico, el recuerdo de un maestro, el objeto olvidado, y relacionarlos con la historia individual y colectiva, incitando a comprender la historia de la ciudad y de la escuela y construyendo "nuevas marcas" que puedan perdurar para los otros. Concebimos la memoria no como algo terminado, sino como una entidad colectiva construida y por construirse. Buscar nuevos caminos para que ello sea posible nos induce a trabajar en esta línea. En una época en que los *mass-media* invaden los hogares con contenidos "globales", invitar a sumergirse en el pasado en busca de sentidos constituye una tarea que co-



labora en la formación de sujetos participativos que, al saber de dónde vienen, puedan planificar adónde desean llegar. En función de ello, nuestra tarea consiste en:

- Investigar la historia de las instituciones de Nivel Inicial, revalorizando su pasado y rescatando huellas y testimonios de diferentes épocas.
- Promover en los docentes, estudiantes de nivel terciario y niños de nuestros jardines el deseo de apropiarse de su acontecer histórico, para reconocer los principales factores que contribuyeron a la configuración de su identidad individual como escolares y colectiva, como parte del nivel educativo inicial.
- Contribuir a consolidar la idea del museo como espacio cultural participativo y placentero, ofreciendo propuestas que relacionen y combinen contemplación, acción y reflexión crítica.

Así se fueron abordando y elaborando contenidos diversos en relación con las diferentes muestras:

- Concepciones de aprendizaje: el lugar del conocimiento en el jardín.
- Precusores de los jardines de infantes en el mundo y en la Argentina; dimensión política, social y cultural del jardín; relación con las diferentes concepciones de Estado.
- Los edificios escolares como espacios del saber; las salas, su mobiliario y su "ornamentación" a través del tiempo.
- El cuidado de la salud en el jardín; ¿baños de sol en el jardín? El higienismo. La alimentación, los hábitos y las meriendas.
- Juegos y juguetes: su relación con las cuestiones de género; el material didáctico correspondiente a diferentes metodologías de aprendizaje.
- Las fiestas escolares. ¿Cómo abordamos la historia?
- Noción e historia de la infancia; la interculturalidad.
- La vestimenta del jardín de infantes. El guardapolvo blanco, su trayectoria y cambios.
- Relatos e historias de vida escolar.

Desde 2002, se diseñaron y montaron estas cinco muestras:

- 2002.** "Historia del Nivel Inicial"; imágenes, textos, luchas, historias sobre el jardín de infantes.
- 2005.** "Los cuidados del cuerpo y del alma": imágenes, historias, hábitos, salud en el jardín.
- 2007.** "Las fiestas patrias": historia, imágenes, rituales, canciones, poesías, disfraces en el jardín de infantes.
- 2008.** "Entre guardapolvos y delantales": del guardapolvo blanco al delantal a cuadritos.
- 2010.** "Casi 200 años de Educación Inicial".



Historia del Nivel Inicial; imágenes, textos, luchas, historias... sobre el jardín de infantes (2002)²¹

Idea principal: Hacer honor a las primeras maestras en la construcción de un nivel inicial que contribuya a la democratización del conocimiento y su distribución en forma igualitaria entre todos los sectores de la población.

A continuación, presentamos una reseña del proceso de concepción de la primera muestra, que fue montada en el Museo Histórico Sarmiento²² en mayo de 2002. Las primeras ideas habían surgido cuatro años antes. Mirta Meléndez, desde la Dirección del Nivel Inicial, sin recursos y en el peor momento social-económico del país, acompañó el proyecto, depositando en nuestro equipo su total confianza. El contacto institucional ya estaba establecido, ya que una de las integrantes del equipo coordinaba las visitas guiadas de los alumnos del nivel inicial de las escuelas de la ciudad. Que la primera muestra se realizara en el Museo Histórico Sarmiento no fue casualidad: partíamos de la obra de Sarmiento, y teníamos a nuestra disposición la biblioteca del museo. Fue allí que accedimos y pudimos consultar la primera edición del libro de Alice Houston Luiggi: *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, de marzo de 1959.

Nos sentíamos parte del museo. La apertura de su directora, que nos ofreció valiosos contenidos. Marta Germani, el acompañamiento de Ana María Costa y de todo el personal nos posibilitaron esta aventura de investigación sin restricciones... Nos facilitaron las vitrinas que nos marcaron un orden y, de alguna manera, la posibilidad de desarrollar distintas temáticas:

- Sarmiento y las primeras maestras, centrándonos en Sara C. de Eccleston.
- Los precursores Fröbel y Montessori.
- La literatura, los primeros cuentos y los primeros libros.
- Los juguetes a través del tiempo: materiales de su fabricación: madera, metal y plástico.
- El cuidado de la salud los consultorios médicos y odontológicos en los jardines.
- Los primeros jardines de infantes de Buenos Aires, los comedores infantiles...

El jardín Athos Palma actuó de sostén y colaborador, dado que está ubicado

²¹ La 1ª muestra *Historia del nivel inicial* fue exhibida en mayo de 2002 en el Museo Sarmiento. A partir del 11 de septiembre 2002 se integró en la muestra permanente del Museo de las Escuelas, en el Instituto Félix Bernasconi, en el Centro Cultural Recoleta (enero-febrero 2003); en la ciudad de Rosario, evento *El Mundo en Juego* (junio 2003), en el Ministerio de Educación de la Nación, Palacio Sarmiento (septiembre 2003 a diciembre 2009); "La noche de los museos" (25 de setiembre de 2004) en el Museo de las Escuelas. Itinerancias, octubre 2003, en el evento: *Vamos a Jugar*, en el Palais de Glace, Secretaría de Cultura de la Nación; noviembre 2003: 1ª Feria de Museos Porteños; abril 2004: Feria del Libro; septiembre 2006: Jardín de Infantes N° 2 D. E. 8; octubre 2008: Jardín de Infantes "Quinquela Martín", D. E. 4.

²² Museo Histórico Sarmiento: <http://www.museosarmiento.gov.ar/>.





a dos cuadras del Museo Histórico Sarmiento, y su directora, Graciela Germanos, sostuvo, acompañó, escribió, fotocopió, aportó materiales y apoyo de sus auxiliares, sacando de la galera telas para tapar mesas y atriles para ubicar textos, micrófonos para la apertura, todo lo necesario y más, a fin de que cumplieramos con los tiempos.

Mientras montábamos las vitrinas, los especialistas del museo nos asesoraban en la distribución de los objetos, buscando la justa medida. Pero, ¿cómo renunciar a los aportes y tesoros recibidos?: un reloj del jardín N° 2 del D. E. 8, el cuadro de Margarita Ravioli del

jardín N° 2 del D. E. 7, que lleva su nombre; fotos, carpetas de trabajos, láminas antiguas del profesorado Eccleston y los vestidos del Museo del Traje²³, que sintetizaban las tres épocas que organizaban el guión histórico: 1870 (Sarmiento), 1935 (reapertura de los profesorados), 1950 (el gobierno peronista y el lugar de la infancia). A pesar de los consejos, no nos resignábamos a excluir ninguno.

Se abrieron armarios, se desempolvó material didáctico: dones de Fröbel y material de Montessori, ollas, coladores, cucharas de madera. Encontramos un pequeño piano, el original que aparecía en una foto en el medio del parque del jardín de infancia Mitre, que nos fue prestado para esa ocasión.

Quienes concebimos esta muestra enseñamos en el nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires durante muchos años. Por otro lado, la mayor parte del público de las exposiciones era y es docente de nuestro nivel. Juntos transitamos los mismos recorridos. Reflexionando, nueve años después, nos damos cuenta de que esta primera muestra fue un modo de empezar a contarnos nuestra propia historia. Nada de lo expuesto nos resultaba ajeno, incomprensible o solemne. En el relato no fuimos neutrales ni objetivas: intentamos no hacer omisiones y compartir, aun desde diferentes puntos de vista. Hablamos el mismo lenguaje que nuestros destinatarios, y empezamos a contagiar entusiasmo. Cada uno desde su lugar sumaba algún nuevo elemento para la muestra. El desafío fue poner en valor y exhibir el patrimonio.

De cada uno de los objetos sabíamos, intuíamos o averiguábamos su origen, uso, el porqué de su sustitución... Casi siempre encontramos informantes clave en nuestros recorridos por los jardines o en la lectura de la bibliografía de especialistas que nos precedieron. Algunas veces pudimos acceder a los archivos —prolijos unos, caóticos otros—; siempre nos llamaba la atención el desconocimiento de la existencia de algún depósito escolar. Y cada una de estas experiencias de búsqueda no hacía más que confirmar la idea de que nada es valorado hasta el momento en que otro lo mira y lo pone en valor. Por ejemplo, cierta vez que estábamos de visita en una escuela y observamos, apiladas arriba de un armario, unas bellas sillitas, de madera lustrada. Cuando fuimos a retirarlas para que integraran la muestra, nos dieron menos de la cantidad que había sido

²³ Museo Nacional del Traje: <http://www.funmuseodeltraje.com.ar/>.

acordada. Nuestra mirada había puesto en valor lo que hasta ese momento era un mobiliario olvidado, tal vez destinado a la baja patrimonial, y probablemente nuestro interés valorizó también otros elementos del patrimonio escolar.

En el diseño de esta primera muestra hubo una corta y necesaria distancia con la gente (muchos maestros del nivel) que fueron alumnos o docentes de los primeros jardines, los que funcionaron en las Escuelas Normales, los "Jardines Integrales" de jornada completa de la ciudad de Buenos Aires y los que habían pertenecido a Acción Social. La estrategia para encontrarnos fue pedirles relatos de historias, anécdotas, imágenes... experiencias de su vida en el jardín de infantes, que iban a pasar a formar el patrimonio y la primera exposición. Organizamos una sección de la muestra, en una sala, con los relatos y las fotos que los acompañaban. Los relatos generaron la participación, individual o colectiva, de muchas maestras jardineras. Apelamos a la memoria, a la nostalgia, a la emoción, a los sentimientos, a la imaginación, a la información, y se generaron en los relatos sensaciones auditivas, olfativas, visuales... maravillosas. Algunos ejemplos:

Era 1934... Viajaba cada mañana, junto a mi padre, al que observaba conducir en silencio, hasta la Escuela Normal N° 1 de Profesoras "Presidente Roque Sáenz Peña". Se entraba al jardín por Riobamba. Tras la verja se accedía a un veredón estrecho, ajardinado y, luego de pocos escalones, a la puerta, imponente, de madera y rejilla de hierro. Adentro, olor a madera sólida y lustrada, a tizas y a cocoa caliente. Tenía 5 años, un delantal blanco y una valija minúscula, símil cuero, respunteada de amarillo, que custodiaba los bizcochos Canale que mi madre reponía puntualmente. Las maestras no usaban delantal. La "mía", María Elena Bies de Barros Montero, era rubia, elegantísima, dulce en el trato, severa en la exigencia. Usábamos el material fröbeliano y, hasta que llegó el mobiliario definitivo, unas sillitas de Viena, esterilladas, con nuestro nombre en la parte interna del bastidor y que nos llevamos a casa al finalizar el curso. Desde el recuerdo me llegan nombres: María Antonia Ramos, Margarita Ravioli, la Sra. de Alfonso, mientras suena lejano un coro de voces infantiles que corean la melodía: "...el patio de mi casa es muy particular, se moja cuando llueve, igual que los demás..."

BEATRIZ CAPIZZANO CAPALBO Y GISMONDI.

En un cuaderno de la Biblioteca del Profesorado Eccleston encontramos el siguiente texto, escrito de puño y letra por Marina Margarita Ravioli:

Era octubre de 1942. La Escuela de Profesorado de Jardín de Infantes y el Jardín de Infancia "Mitre" vivían la explosión primaveral de las rosas, los jazmines y las caléndulas. Quinientos niños correteaban al aire y al sol en la vasta y verde alfombra de gramillón y trébol; se deslizaban como saetas por los toboganes; absortos y atentos seguían las ondas que formaban en el agua del estanque las piedras que arrojaban. Un desfile inacabable por la inmensa calesita, que respondía al llamado de una música pegadiza; risas, gritos, revolcones en el arenal; y al fin, un cansancio dichoso, con flequillos pegados en frentes transpiradas, derramado en el blando regazo de las reposeras...

Los cuidados del cuerpo y del alma; imágenes, historias, hábitos, salud... en el jardín (2005)²⁴

Aseo

Agua y jabón en la cara
para el beso de mamá;
jabón y agua en los cabellos
que ella tiene que peinar.

Limpias, bien limpias las manos,
porque la acariciarán;
cepillo en uñas y dientes
(¡no se me fuera a olvidar!).

Limpio todo el cuerpo mío;
¡más jabón, más agua... más!...
y limpita también mi alma,
con agüita de bondad.

(POR CECILIA BORJA²⁵)

Idea principal: El amor maternal y los desvelos de la crianza concebidos como producto de la construcción cultural de la modernidad de principios del siglo XVIII a partir de las ideas de Rousseau y otros pensadores.

Esta exposición empezó a concebirse cuando estábamos montando la primera, y Marta Germani, la Directora del Museo Sarmiento, al ver una foto de los niños tomando sol en reposeras todos alineados y mirando para el mismo lugar con maestras muy atentas, dijo: "Con este tema podrían hacer una muestra". Paralelamente, un hecho significativo fue el diálogo telefónico con Norma Battiato, la directora del jardín integral N° 2 del Distrito Escolar 7, ya que de no haberse producido, quizás la muestra no se hubiera concretado. Ella nos comentó, entusiasmada, que había encontrado en el depósito un biombo construido con los marcos de las reposeras donde tomaban sol los chicos: lo había reconocido por una foto de la primera exposición. Partimos raudamente y con un destornillador desclavamos la tela y, maravilladas, encontramos las partes de una reposera original de la década de 1950. Luego, un carpintero reparó alguna madera de sostén que faltaba, y la entonces auxiliar del D. E. 19, Graciela Lago, le cosió una lona similar en textura y color a las de los relatos de quienes las habían usado.

²⁴ La 2ª muestra *Los cuidados del cuerpo y el alma imágenes, historias, hábitos, salud... en el jardín de infantes* fue exhibida en junio de 2005 en el Museo Sarmiento y en agosto de 2005 en el marco de "Niñez y salud en Buenos Aires", Centro Municipal de Exposiciones, Buenos Aires. En el Museo de las Escuelas, en "La noche de los museos" (ediciones 2005 a 2008). Desde entonces, es parte de la exhibición permanente del Museo de las Escuelas.

²⁵ Poema encontrado en la carpeta didáctica de Susana Fernández Arzeno, adjuntado en el programa de presentación de la muestra. Poesía tomada de *El Jardín de Infantes*, revista de la Asociación de Profesoras de Jardín de Infantes, Buenos Aires, año IV, número 8, julio de 1946.

Así fue que empezamos a investigar sobre salud e higienismo escolar, el paso de las epidemias a las enfermedades endémicas, el temor a la "muerte blanca" (la tuberculosis) y su tratamiento mediante el reposo, la alimentación y el aire libre de polvos e impurezas y, sobre todo, por medio de la irradiación solar, rica en rayos ultravioletas. Como se decía entonces, "donde entra el sol no entra el médico". Esta muestra recuperaba el cuidado de la salud del cuerpo y el alma desde Sarmiento hasta mediados del siglo pasado. En ese entonces, la salud y la moral eran cuestiones controladas por el Estado. El jardín de infantes fue uno de los espacios donde este mandato se concretó mediante propuestas pedagógicas. Por ejemplo, la práctica de tomar baños de sol debía realizarse en la escuela de 11.30 a 11.45 horas, y todos los niños con su reposera debían ubicarse "mirando la nuca del compañero", con poncho en invierno y con sombrero o capotita en verano. En cuanto a los "cuidados del alma", la literatura infantil fue considerada una herramienta fundamental para el control de la "naturaleza salvaje" del niño y adquirió, casi exclusivamente, un carácter didáctico. Se alternaban los cuentos de Perrault, Grimm y otros autores, para expresar una idea ética, reforzando los mensajes moralizantes y los valores familiares. Los cuentos de hadas se infantilizaban y se transformaban en relatos aleccionadores. La poesía fue empleada con un criterio utilitarista, como auxiliar de la moral y del cuidado de la salud, perdiéndose el valor del goce estético que podía ofrecer al niño.



Las fiestas patrias; historia, imágenes, rituales, canciones, poesías, "disfraces" en el jardín de infantes (2007)²⁶

"Levante la mano el que no hizo de negrito para el 25 de Mayo"

ESCUELA 20, D. E. 10 [EN EL CUADERNO DE VISITANTES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS]

Idea principal: Suscitar la reflexión sobre las prácticas de festejo de las efemérides patrias en el nivel inicial, y una interpelación sobre el lugar que ocupan los niños en cada acto escolar.

En el siglo XXI, a 120 años de su creación, las celebraciones en los jardines se mantienen casi intactas, con muy pocas modificaciones. ¿Representan la actual idea de *patria*? Los actos suelen ser muchas veces la repetición de rituales, algunos de los cuales han llegado a transformarse en rutinas cotidianas.

La idea de esta muestra surgió por la cantidad de imágenes fotográficas que teníamos recopiladas sobre actos escolares, en especial una de un nene disfra-

²⁶ La 3ª muestra *Fiestas patrias; historia, imágenes, rituales, canciones, poesías, disfraces en el jardín de infantes*, fue exhibida en mayo de 2007 en el Museo Sarmiento y en "La noche de los museos" (6 de octubre de 2007) en el Museo de las Escuelas.

zado de granadero, escoltado por otros dos soldados del cuerpo de granaderos. La expresión del nene, la compenetración en su rol y la diferencia de alturas hacían de esa foto una imagen única. Las fotos y los objetos que integraban la muestra fueron "rescatados" de los jardines de infantes de la ciudad de Buenos Aires y datan en su mayoría de mediados del siglo XX. Las muñecas, "vestidas" que acompañaron cada escena eran parte de una colección privada, casi todas piezas de industria nacional, y corresponden a esa misma época.

Mientras diseñábamos la muestra, tuvimos en cuenta las diversas estrategias que aún hoy hacen posible la organización de los "actos" en el jardín de infantes. En algunas instituciones, las ceremonias se conciben colectiva y cooperativamente; en otras, se distribuyen las fechas, quedando un responsable de cada una... Quisimos sugerir otras formas de plantear los actos en el nivel. Además del eje temporal enfocado en el pasado, que es el más utilizado, propusimos el eje espacial, dimensionándolo tanto en el pasado como en el presente. Así planteamos la Plaza de Mayo por medio de imágenes y acuarelas de Charles Henri Pellegrini, como espacio público y marca de pertenencia e identidad, útil para múltiples actividades cívicas, festivas o religiosas, tanto como el espacio actual de protesta, reclamo, inclusión social y política de los diferentes sectores de la población y los trayectos que semanalmente construyen y reconstruyen la memoria colectiva del pasado reciente, visibles en las fotos de las rondas de las Madres de Plaza de Mayo.

También nos preguntábamos si los docentes se cuestionaban, cómo revalorizaban o ritualizaban las prácticas rutinarias de los festejos y encaraban; la cuestión de la vestimenta —amplias faldas con miriñaque y grandes peinetones que recién se usaron en 1830— y el porqué de la persistencia de su uso para representar a las damas antiguas de 1810. A fin de que revisaran sus prácticas, incluimos textos como los siguientes en la cartelería:

En 1810 se usaban pequeñas peinetas; los grandes peinetones comenzaron a usarse en la época de Rosas, allá por la década de 1830.

Desde 1776 hasta 1830, las mujeres usaban vestidos del estilo francés llamado imperio. Los trajes estaban formados por faldas largas y anchas, que cubrían enaguas confeccionadas, según la condición social, en lienzo blanco o adornado con gran cantidad de puntillas. Los acompañaban con accesorios como mantillas de encaje blanco o negro, para ir a misa, sostenidas por peinetas y ocasionalmente una flor en la sien; el atuendo se completaba con el infaltable abanico. Para ir a la iglesia, se ponían sus mejores galas: trajes de seda negra que se acompañaban con medias de seda blancas y zapatos del mismo color.

La muestra se organizó alrededor de cada una de las efemérides escolares representada en una vitrina. En conjunto con los institutos de formación docente, sugerimos algunas pistas para que los docentes observaran la muestra con una actitud crítica, que los llevara a revisar estas prácticas en la recuperación de su sentido o en la construcción colectiva de otros nuevos significados. Presentamos algunas, a modo de ejemplo:

25 de Mayo: La Plaza Mayor (Plaza de Mayo) como espacio de expresión popular. ¿Cuál es su resignificación en nuestros días?

12 de Octubre: ¿Qué se celebra? O qué se celebraba... El respeto por la diversidad, organización y modos de vida de los pueblos originarios y los trajes en las fiestas escolares del jardín.

20 de Junio (Día de la Bandera): Investigar sobre la experiencia del proyecto "Alta en el cielo".²⁷

Sin dudas fue un proyecto muy ambicioso; pero si algún visitante pudo correrse de respuestas aprendidas y repetidas, y salió inquieto pensando en cómo organizar el próximo acto en su escuela o por qué siempre le tocaba hacer de "negrito" para el 25 de Mayo, valió la pena el esfuerzo.

Entre guardapolvos y delantales... del guardapolvo blanco al delantal a cuadritos (2008)²⁸

Idea principal: Recuperar los cambios de la "indumentaria escolar" que le han otorgado identidad y pertenencia a niños y docentes del nivel inicial desde 1870 hasta nuestros días.

La muestra se gestó en el Jardín Integral N° 1 D. E. 4 "Quinquela Martín", en marzo de 2008 ya que ese año, en octubre, celebraba su 60 aniversario. Su directora, Magdalena Cassiraga (actual integrante del equipo del nivel inicial del Museo de las Escuelas) nos abrió archivos y depósitos del jardín donde y fuimos guiadas por Norma Bellomo —alumna de la escuela en el año 1952/53— y Adriana López, maestras "históricas" del jardín. Accedimos a una de las colecciones de objetos mejor conservadas, desde el teatro de títeres "Payasín" hasta "disfraces" con la foto correspondiente... y así la muestra fue tomando forma. En la búsqueda des-

²⁷ El periodista rosarino Julio Vacaflor promueve hábitos solidarios y de integración en los argentinos, invitándolos a construir entre todos "Alta en el Cielo", la bandera argentina "más unida", formada por retazos enviados por chicos de escuelas, familias, organizaciones sociales y vecinos de todo el país.

²⁸ La 4ª muestra *Entre guardapolvos y delantales, del guardapolvo blanco al delantal a cuadritos* fue exhibida en Buenos Aires, en septiembre de 2008, Museo Nacional del Traje; abril 2009: II Encuentro Internacional de Educación Infantil OMEP, Argentina; junio 2009: IX Jornada de actualización en Educación Inicial ADEEPRA; septiembre 2009: XIX Encuentro Educativo "El Museo y la Escuela", Museo Histórico Arturo Jauretche del Banco de la Provincia de Buenos Aires y en "La noche de los museos" (15 de noviembre de 2008), en el Museo de las Escuelas.

cubrimos también varios guardapolvos infantiles utilizados en distintas épocas que que se habían guardado para algún alumno al que le hiciera falta. Rescatamos los delantales de colores del "Quinquela", que siguen siendo usados en homenaje a su fundador. Investigando sobre los cambios y permanencias de la indumentaria escolar de maestros y alumnos a través del tiempo, fuimos diseñando la secuencia hasta llegar al delantal a cuadritos de hoy: desde los uniformes azules, los blusones grises, las gorras y pecheras en las escuelas de caridad, los guardapolvos blancos iguales a los de la primaria, los utilizados con las actividades más libres y variadas del método Montessori y de la Escuela Nueva, los "delantales pintor", hasta la adopción generalizada del guardapolvo cuadrillé.

Las autoridades del Museo Nacional del Traje, con toda generosidad, asesoraron y complementaron la serie con los faltantes más antiguos.

Casi 200 años de Educación Inicial (2010)²⁹

Mensaje con el que los visitantes eran recibidos en la muestra:

Entraste por la puerta
quizás llevada por la curiosidad
de descubrir qué habría al trasponerla...
Te encontraste con tantas imágenes,
te asaltaron los recuerdos:
¡es bueno que eso suceda!
Dejá volar tu memoria y evocá,
Quizás te "encuentres" en alguna foto,
en algún objeto, en alguna situación,
en las caras de las chicas o los chicos
o l@s maestr@s que somos y que fuimos...
Te invitamos a que viajes
y que dejes escrito algo de este mundo único e irrepetible.
Es nuestro homenaje a la escuela pública
a quienes fueron y son protagonistas del jardín de infantes
y al trabajo colectivo como construcción común.

Idea principal: En adhesión al Bicentenario de la Revolución de Mayo, realizamos una muestra fotográfica sobre los casi 200 años de la educación infantil en nuestro país.

²⁹ La 5ª muestra *Casi 200 años de Educación Inicial* fue exhibida en los siguientes lugares y fechas: junio 2010, Buenos Aires, III Encuentro de Educación Infantil OMEP; septiembre 2010, jardín de infantes N° 1 del Distrito Escolar 2; Municipalidad de Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires, jardín N° 906. Supervisión Inicial Distrito Escolar 13, Grupo V, JIC N° 3 D. E. 8, mayo, junio y julio de 2011.

El año 2010 nos sorprendió sin sede fija para el Museo de las Escuelas, y planificando la tarea del año con miras a armar un espacio virtual. Por eso decidimos acrecentar nuestro caudal fotográfico y fuimos a investigar al Archivo General de la Nación y a la Biblioteca Nacional. Simultáneamente, desde el comité argentino de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) nos invitaron a presentar una nueva muestra en el marco del 3º Encuentro Internacional de la Educación Infantil, a realizarse en la ciudad de Buenos Aires.

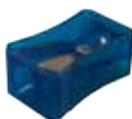
De inmediato pusimos manos a la obra revisando todo nuestro archivo y seleccionando según la evolución del nivel las imágenes más significativas. Encontramos imágenes maravillosas que fuimos agrupando por décadas en sucesión cronológica. Luego las ampliamos para que fueran bien visibles y a continuación trabajamos sobre el tema del montaje y la puesta en el espacio, cómo las íbamos a presentar, si podían estar enmarcadas o sin marcos, solas o con *passepartout*, ¿colgadas con tanza? Los marcos eran muy caros, los vidrios también; eran casi 50 fotos.

¿Qué hacer? Imaginábamos todas las fotografías alineadas sobre las paredes y no nos convencía el diseño. Queríamos algo más dinámico, más lúdico, y no hallábamos la solución... hasta que en una noche de insomnio, dándole vueltas al tema, ¡eureka!, surgió la respuesta: montarlas en cajas y jugar con la imagen de una torre de cubos, como en el jardín. Utilizamos 100 cajas de cartón corrugado de 50 cm × 40 cm, realizamos cada foto sobre una de sus caras con borde de color, colocando al pie cada referencia, y luego jugamos con la tridimensión. Algunas caras de las cajas tenían textos con los contenidos históricos que daban cuenta de cada época.

Así armamos el diseño de la muestra, construyendo las torres de cada sector en un circuito cronológico, lo que nos dio la posibilidad de variar su disposición según el espacio existente. Esto nos permitió formar una verdadera muestra itinerante que se desarma plegando las cajas y se traslada y adapta a cada ambiente con gran facilidad y de manera muy flexible.

La muestra continúa circulando por jardines de toda la ciudad de Buenos Aires y el interior, permitiendo a docentes, padres y chicos la reflexión y el acercamiento a los contenidos e imágenes de la historia de la educación en el nivel inicial.

Esta recopilación y el trabajo que se despliega frente a la organización y montaje de cada muestra es parte del trabajo de seguir atentos... investigar, coleccionar y poner en valor objetos e imágenes de la historia de los jardines. Prestar atención, estar alertas, nos hace defensores incondicionales de la escuela pública, recuperando el espacio educativo específico, que es el de enseñar, difundir y posibilitar el acceso de más chicos al sistema educativo.



TEXTOS INTERACTIVOS EN EL MUSEO

POR DINA FISMAN



SOBRE LOS MODOS DE
INTERACTUAR, PROVOCAR,
INVOLUCRAR Y “CONVERSAR”
CON LOS VISITANTES POR
MEDIO DE LOS TEXTOS,
RÓTULOS Y CARTELES

Hay en el museo un gran conjunto de textos en múltiples soportes, que abarca los catálogos, los folletos, los materiales comunicativos para usar en sala o para llevar, los textos en la web, el audiotexto y los carteles, cédulas, etiquetas o paneles de sala. Cubren variadas necesidades, como señalar lugares, decir lo que se puede hacer y lo que no, nombrar las cosas que se muestran, explicar, datar, asignar autoría, interpelar al que lee y mucho más. La reflexión sobre su uso es muy importante para la planificación, desarrollo y evaluación de las exhibiciones, y corresponde a los equipos de educación y comunicación ejercerla constantemente. En el Museo de las Escuelas actuamos en este sentido, guiados por un conjunto de criterios que hemos desarrollado a partir de lecturas y experiencias. A continuación presentaremos una mirada general de esos criterios.

Palabras en carteles y cartelitos: los textos de sala

En este artículo vamos a centrarnos en los textos de sala, que son también el elemento comunicativo más tradicional en las exhibiciones. ¿Qué tan necesarios son los textos de sala? Ken Yellis nos provoca con esta afirmación:

En una exposición, el texto como estrategia interpretativa debería utilizarse como último recurso, cuando uno se queda sin ideas, sin tiempo o sin dinero para resolver cuál es la forma más poderosa de cautivar al visitante.

(YELLIS, 2004: 1)

Muchas veces, los textos en la exhibición son considerados como el único recurso comunicativo posible. Se iguala "comunicación" a "palabras escritas". Si las colecciones no hablan por sí mismas, ¿qué mejor manera de comunicar algo que diciéndolo con palabras? ¿Y qué mejor manera de asegurarnos que se "diga" lo que queremos correctamente que haciéndolo por escrito?

Las ideas pueden comunicarse más allá de las palabras, ya sean dichas o escritas. El espacio de la exhibición (la luz, el color, la distribución de los ambientes y las paredes), la disposición de los objetos, cada objeto en sí mismo, la música, los olores también comunican, y de hecho deben ser los elementos principales de comunicación. Por lo tanto, la pregunta "¿Es necesario poner texto aquí?"

debe ser siempre la primera que debe hacerse un comunicador de museo. Hecha esta aclaración, podemos dividir los textos de sala en dos grandes grupos. Como en otros museos, en el Museo de las Escuelas hallamos textos de sala que nos dicen qué estamos viendo (textos de *identificación*) y otros que aclaran dónde estamos (textos de *orientación*):



Muebles del jardín

Mobiliario escolar de principios del siglo XX del jardín de infantes de una Escuela Normal de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Todo tiempo pasado fue mejor?

Fotogalería.

Junto con los textos de *normativa*, como "Permitido sacar fotografías y filmar", los grupos textuales mencionados conforman el conjunto de textos que responde, principalmente, a necesidades del museo (como dividir y clasificar los espacios, identificar el patrimonio, establecer reglas para su cuidado). Otra denominación para estos es textos *no interpretativos* (Serrell, 1996). Si bien los visitantes utilizan dichos textos para orientarse en su visita, no fueron escritos para responder a sus necesidades más profundas. Serrell habla de una preocupación que el visitante nunca expresa: "¿Por qué tiene que interesarme esto?".

En el Museo de las Escuelas, los textos que más trabajamos son aquellos que se dirigen a estas necesidades de los visitantes. Textos que comunican algo acerca del tema de la exhibición y de los objetos que se exhiben, estableciendo un puente de ida y vuelta entre los visitantes y el patrimonio, dichos textos se conocen también como *interpretativos*. Según Beverly Serrell (1996), todos los carteles son interpretativos si sirven para explicar, guiar, preguntar, informar o invitar a participar a quien lee. Algunos ejemplos de textos interpretativos en nuestro museo:

- Cartel junto a un cuaderno de clase en cuyas hojas alguien escribió cien veces "No debo conversar en ausencia de mi maestra":

No debo...

Cuando se prohibieron los castigos corporales, a veces la escritura era una "tortura".

→ Cartel junto a fotografías de niños jugando en el patio de la escuela:

Averigüen las reglas de algunos de estos juegos

El gallito ciego, El vigilante y el ladrón o el patrón de la vereda, “La Farolera”, La payana, “Pisa pizuela”, “Martín pescador” o “La víbora del amor”, “Arroz con leche”, “Los fosforitos” o “La Bruja de los Colores”, “El gato y el ratón”, saltar a la sogá, saltar al elástico, el rango.

Y ustedes, ¿a qué jugaban en los recreos?

→ Globo de diálogo pegado sobre la fotografía de una clase de música en la que un grupo de niños canta a coro junto al piano. El globo muestra lo que imaginamos que los niños están cantando: la canción patria “Aurora”, que describe el movimiento de un águila que representa la bandera argentina. La letra dice “Azul un ala / del color del cielo. / Azul un ala / del color del mar”, haciendo alusión a las dos franjas azules de la bandera. Los niños están diciendo “A su lunaala”, en lugar de “Azul un ala”. Este era un error muy común: como las canciones se aprendían por escuchar a los otros niños y repetir las en los actos, muchas veces las letras se reinterpretaban con errores. Al mirar esta imagen, los adultos visitantes del museo siempre se ríen:

... a su lunaala del color del cieelo...



135 /

Estos textos invitan a participar, cada uno a su manera. El primero lleva a tomar una posición con respecto a la afirmación de que la escritura impuesta puede ser “una tortura”, y suele generar conversaciones. El segundo establece una pregunta para el recuerdo. Y el tercero invita a imaginar.

Esta invitación a participar es el elemento principal de un texto museal realmente centrado en las necesidades de los visitantes. Como educadores de museo, siempre tenemos presente que cuando escribimos textos de sala no lo hacemos para mostrar nuestros conocimientos, para que nuestra exhibición sea más linda o más completa, o porque no puede haber exhibición sin textos. Escribimos para tender puentes comunicativos entre nuestro patrimonio y nuestros visitantes.

Palabras para todos: los textos amigables

Los textos interpretativos son puentes que dan la bienvenida a intereses, preguntas, necesidades e ideas de los visitantes, para ayudarlos a tener una experiencia positiva y significativa. Los textos que tienen en cuenta las necesidades de los visitantes muchas veces son llamados “textos amigables”. Beverly Serrell afirma que cuando hacemos textos amigables esperamos que los visitantes “lean para sí mismos, lean en voz alta para otros, lean hasta el final y entiendan lo que

leyeron” (Serrell, 1996: 29). Para que un texto sea amigable debe ser legible, debe ser comprensible y debe apelar a motivaciones intrínsecas del lector.

Textos legibles: Si un texto no se ve bien, no puede leerse bien. Por lo tanto, deben tenerse en cuenta elementos visuales y estructurales, como su ubicación espacial, la iluminación, la posición del soporte en relación con los ojos del visitante, el color de las letras, el contraste con el fondo, el tipo y tamaño de las letras, el espaciado entre las letras, palabras y líneas, la alineación, etc. La legibilidad es responsabilidad de los diseñadores gráficos; por lo tanto, el diálogo constante con ellos es vital.

Textos comprensibles: La lectura en el museo se realiza en condiciones especialmente difíciles, ya que los visitantes suelen estar de pie, en movimiento y con la atención dividida entre múltiples estímulos. Factores que influyen en la facilidad o dificultad de lectura son: la familiaridad del lector con el tema, el estilo de la prosa, el largo de las oraciones y el vocabulario. A continuación, presentamos un ejemplo en el cual tomamos un texto que no cumplía con el criterio de comprensibilidad e intentamos mejorarlo.

El recreo: mente sana en cuerpo sano.

Con la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX se instituyó el recreo en las escuelas para romper la sucesión de clases y evitar la fatiga mental de los alumnos. En 1884 la Ley 1.420 para la capital y los territorios nacionales estableció la educación laica, gratuita y obligatoria. Su artículo 14 especificaba que “las clases diarias de escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

En nuestras observaciones, vimos que pocos visitantes se detenían en este cartel, y que, de aquellos, la mayoría seguía su camino sin haber terminado de leerlo. Lo acortamos lo más posible, para que su lectura requiriera menos tiempo. Separamos la información en párrafos cortos (para evitar que el lector “pierda” la línea). Colocamos en primer lugar el tema del párrafo, lo más importante, y agregamos variantes tipográficas (negrita, itálica) para enfatizar conceptos principales. El cartel quedó así:

El recreo: mente sana en cuerpo sano

El recreo se instituyó en las escuelas al formarse los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX.

Su función fue romper la sucesión de clases y evitar la fatiga mental de los alumnos.

“Las clases diarias de escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Ley 1.420 para la capital y los territorios nacionales, 1884.

Estos cambios resultaron positivos: la gente que se acercaba al cartel lo leía hasta el final. Sin embargo, no logró atraer a más lectores que el anterior: la gente no sentía el impulso de leerlo. Aunque lo hicimos más comprensible, no apelaba a motivaciones intrínsecas del lector.

Palabras tentadoras: textos que motivan la lectura

Chandler Screven (1995) caracteriza la conducta del visitante en el museo como auto-dirigida, con su propia velocidad, no-lineal, exploratoria y generalmente social. La lectura no es el foco principal de la visita, sino que ocurre a partir de un deseo o necesidad. Por lo tanto, para que haya lectura, el contenido, la estructura y la presentación de los textos deben proveer razones positivas para justificarla y estar relacionados con los deseos y necesidades de los visitantes.

Quizá el cartel sobre el recreo no daba suficientes razones para ser leído. Decidimos observar a los visitantes en este espacio. Qué cosas miraban, qué decían, qué preguntaban. Identificamos, en chicos y grandes, una tendencia a *naturalizar* el recreo, como si siempre hubiera existido. Aunque para nosotros quedaba claro a través del texto, que el recreo había surgido con los sistemas educativos nacionales, esta información no llegaba a los visitantes. Y si un educador del museo les daba esta información, siempre se generaba gran asombro. Decidimos hacer una prueba con un texto nuevo que apelara a este asombro:

El recreo no existió siempre ni fue siempre igual

Hubo escuelas en las que se estudiaba de corrido.

En otras, mientras el maestro enseñaba a algunos alumnos, los demás jugaban.

También había maestros que observaban jugar a sus alumnos para detectar "malas conductas".

¿Cómo son los recreos en la actualidad?

¿Se imaginan una escuela sin recreos?

Este nuevo texto llamó más la atención que el anterior. El título motivaba a la lectura, porque refería a un interés de los visitantes. Observamos que, entre los visitantes adultos, quienes leían este nuevo texto muchas veces leían también el anterior, porque seguían motivados. Los adultos que estaban con niños les leían en voz alta únicamente el texto nuevo.

Palabras interactivas

Más allá de la legibilidad, la inteligibilidad y la motivación, un texto amigable que sea realmente potente se caracteriza por generar un diálogo, una interacción entre el visitante y la exhibición. Queremos que el visitante se sumerja en un tema, que participe en una conversación sobre algo específico que le esta-

mos mostrando; invitarlo a cruzar el puente, a construir con nosotros el significado de lo que está viendo. Un buen texto interactivo permite que el lector participe en la creación del sentido de lo dicho.

Cuando hablamos de interacción lo hacemos en términos cognitivos, intelectuales y emotivos, y no necesariamente considerando aspectos motrices o conductuales. No buscamos necesariamente que el visitante toque botones y palancas, sino que haga comparaciones, formule o responda preguntas, haga elecciones, note relaciones, haga conexiones personales y altere sus estructuras cognitivas existentes. Algunas posibles funciones de los textos interactivos son las siguientes.

→ **Generar atención activa, hacer mirar y volver a mirar.** El siguiente texto está al pie de una gigantografía que muestra a un curso en su aula en 1959. Surgió a partir del trabajo con grupos en las visitas guiadas, buscando una manera de profundizar la observación de la imagen. En este caso, nos enfocamos en las emociones y aprovechamos para hacer evidente que se trata de una foto posada y no espontánea:

¿Cuál es el alumno más sonriente?
 ¿Quién está distraído?
 ¿Quién está enojado porque no quiere que le saquen la foto?

El texto que sigue se ubicó junto a un grabado que ilustra el momento de lectura en un aula lancasteriana de la primera mitad del siglo XIX. Ambos elementos están en la ambientación del aula, junto al espacio de lectura compuesto por un semicírculo marcado en el suelo y cartillas en la pared. Al leerlo, los visitantes miran el piso, leen, miran la pared, vuelven a leer, y algunos hasta intentan repetir o deletrear de memoria los contenidos de las cartillas:

La enseñanza de la lectura:

Los niños se distribuían en grupos de hasta 9 alumnos, guiados por un monitor.

El grupo se ubicaba en semicírculo alrededor de cartillas que contenían letras: abecedario; sílabas: silabario; palabras: vocabulario; y frases: enseñanzas morales.

La actividad de lectura consistía en ejercicios:

- 30 minutos para leer mirando la cartilla,
- 8 minutos para repetir de memoria sin mirar y
- 8 minutos para deletrear sin mirar.

➔ **Referirse a preguntas comunes de los visitantes.**

Observando a los visitantes en el espacio del aula lancasteriana, detectamos que la primera fila de pupitres con arena en su interior llamaba siempre la atención. En visitantes de todas las edades se repetía la misma pregunta. Por esta razón, decidimos fragmentar el texto en un cartel para cada fila, e incorporar un cartel con una pregunta que dialogara con las dudas de los visitantes:

1ª fila: arena.

2ª fila: pizarras.

3ª fila: plumas.

Los alumnos comenzaban a escribir usando varillas para trazar las letras en la tierra o el dedo en superficies con arena. Luego de aprender las primeras letras y números, pasaban a la fila siguiente, para escribir en pizarras individuales. La última fila era para los alumnos más avanzados, que ya podían escribir con pluma de ave y sobre papel.

¿Qué hace esta arena adentro del pupitre?

Los alumnos empezaban a aprender a escribir en superficies de arena, dibujando con sus dedos la forma de las letras.

139 /

➔ **Usar el cuerpo, generar sensaciones, activar la memoria sensorial.** El cartel a continuación está junto a varias fotografías de niños en formación. Cuando los visitantes siguen las instrucciones, suelen expresar que se sienten incómodos, y muchas veces preguntan durante cuánto tiempo debían los alumnos estar parados así:

FIHHHHHIIIR - MES!!!!!! Prueben pararse así:

Talones unidos.

Las puntas de los pies separadas formando un ángulo agudo.

Abdomen hundido.

Pecho saliente.

Brazos a los costados.

Las manos con los cinco dedos unidos.

Las yemas de los dedos apoyadas en los muslos.

Codos ligeramente hacia afuera.

Cabeza en alto, vista al frente.

Otro ejemplo de emociones corporales:

Recuerden los olores del patio de su escuela

Tierra mojada, baldosas lustradas, querosén con aserrín, mate cocido...

→ **Generar empatía e identificación.** La pregunta siguiente está junto a la fotografía de una niña en ropa interior en el consultorio médico escolar. La niña está sentada en la camilla de espaldas a nosotros, el doctor la está revisando. En el fondo se divisan otras dos niñas, cuyo peso y altura son medidos por enfermeras. La pregunta intenta poner a los visitantes en el lugar de la niña:

¿Qué estará sintiendo esta nena?

El cartel que sigue se ubica junto a varios cuadernos de clase abiertos para mostrar su contenido. Al decir "mi cuaderno" y no simplemente "cuadernos", nos referimos a una experiencia personal de los visitantes, generando curiosidad, volviéndolos más interesantes y provocando una mayor conexión entre ellos y los objetos:

Mi cuaderno de clase.

→ **Motivar a responder una pregunta, resolver un problema, dar una opinión, intercambiar ideas con otros.** La pregunta a continuación se encuentra en el sector *Con olor a libros*, sobre los cambios en los libros de lectura a lo largo de la historia argentina. La vitrina corresponde al momento de la última dictadura militar, cuando los libros de primer grado no enseñaban todas las letras del abecedario. El alcance de la restricción, que permitía únicamente la enseñanza de 13 letras, se comprende mejor con este ejercicio:

¿Qué palabras se pueden formar solamente con estas 13 letras?

En la misma vitrina, una fotografía registra una quema de libros prohibidos. La pregunta busca generar un debate ético:

¿Quemarías un libro con el que no estás de acuerdo?

El cartel siguiente está en una de las vitrinas que tratan el higienismo escolar, junto a una ficha médica que detalla datos de los alumnos, como forma y tamaño de la cabeza, nariz, orejas, ojos, etc. Se dirige específicamente a los niños, y busca generar una conversación entre diferentes generaciones:

Pregunten a los adultos por qué se pensaba que la forma de la cabeza tenía que ver con la inteligencia.

El próximo texto aparece escrito en un pizarrón colgado en la pared. Los visitantes se quedan pensando, muchos nos preguntan si no hubo un error o nos dicen que olvidamos poner una palabra: "por NO saber leer y escribir". Ante la negativa, muchos se sorprenden, y varios hasta se indignan:

En tiempos de la colonia, Ambrosio Milicay, un mulato, fue azotado en la plaza pública por saber leer y escribir.

→ **Generar juego poético.** La siguiente propuesta se ubica junto a colecciones de útiles escolares de diferentes épocas. El juego poético busca provocar asociaciones de palabras o de ideas que disparen la imaginación:

¿Cuál de tus útiles es el más inútil?

Inventá un útil multiuso combinando dos o más; por ejemplo: lapizjera, cartupunta, plumador.

Creá un poema inspirado en tus útiles escolares.

→ **Activar la imaginación.** Este texto se ubica junto a maletines, valijas y mochilas escolares de distintas épocas. Busca que los visitantes proyecten sus ideas sobre el futuro, enfocándose en un objeto en particular:

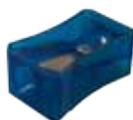
Imaginen qué llevarán los chicos del futuro a la escuela, y cómo.

→ **Recabar la narrativa del visitante.** El texto a continuación acompaña uno de nuestros dispositivos participativos, *Las llaves de la escuela*, y está orientado a recoger historias y anécdotas escolares de nuestros visitantes. Las voces de nuestros visitantes son materia prima para nuevas exhibiciones y dispositivos:

**Combiná un lugar y una experiencia
y contanos tu anécdota escolar.**

Escribir, modificar y volver a escribir

Los textos de sala son sólo una de muchísimas herramientas para construir puentes entre el museo y sus visitantes. Para que estos puentes de palabras funcionen es necesario seguir algunas reglas básicas: escribir sólo cuando es absolutamente necesario y escribir pensando en el otro, para que quiera leer, lea, entienda y participe. Hacer textos amigables no es nada fácil; requiere de una constante reevaluación y modificación, para ir adaptándose cada vez mejor a las necesidades de los destinatarios. Se trata de un proceso en espiral: probar, modificar y volver a probar. Es difícil, pero creemos que vale la pena. El secreto está en darse cuenta que no es factible escribir el texto perfecto, y que los textos que se produzcan no deben considerarse definidos e inmodificables. El texto en el museo es como el museo mismo; si está abierto al mundo, nunca está terminado; es movimiento.





2009

Noche de los Museos, 2009.

CONSERVAR Y CONVERSAR



MANI-
FIESTO

DONDE SE CONCLUYE
EL LIBRO Y SE COMENTAN
LOS EFECTOS DE
LAS CURADURÍAS EN
CONVERSACIÓN PARA
LA CONSERVACIÓN Y
LA TRANSMISIÓN DEL
PATRIMONIO ESCOLAR

La transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación [...] se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer, en lo que ha recibido de herencia, no un depósito sagrado, sino una melodía que le es propia.

JAIQUES HASSOUM (1996: 178)

El Museo de las Escuelas asume como propósito la responsabilidad de transmisión a las nuevas generaciones del patrimonio de objetos e ideas de las prácticas escolares. Pero no se trata de la transmisión de un linaje o de un álbum de fotografías, sino de una capacidad narrativa que se opera sobre los objetos de la cultura escolar. Los museos no sustituyen la memoria; la transmisión que se realiza desde el museo propone a los visitantes "textos" para ser traducidos y retraducidos, creados y recreados. Para realizar esta tarea y crear dispositivos que promuevan este tipo de transmisión es que los especialistas del museo trabajan en conversación permanente; a este tipo de dinámica la hemos denominado *curadurías en conversación*.

Como habrán podido apreciar a lo largo del libro, en el Museo de las Escuelas la curaduría en contenidos históricos y la curaduría en educación trabajan en forma sostenida, supervisando todas las áreas de actuación: diseño de exposiciones, edición de textos, elaboración de guiones de visita, diseño museográfico, registro y guarda del patrimonio, etcétera. Desde este punto de vista, el museo no sólo asegura la integridad física de su patrimonio, sino que también, mediante las tareas de catalogación y archivo, produce sentidos. Entendiendo que el propio objeto museístico ayuda a interpretar la historia, este es considerado objeto histórico y, como tal, tiene un significativo valor como fuente para la historia de la educación y para la transferencia cultural de una sociedad.

El patrimonio del museo está compuesto por libros, cuadernos, boletines, útiles y láminas escolares, diplomas, mapas, revistas, fotografías, mobiliario y todo aquello que haya pasado en algún momento por escuelas e instituciones del sistema educativo. Como generalmente son objetos que han sido desechados luego de su utilización, su estado de conservación suele ser deficiente. Sin embargo, ese mismo "mal estado" es el que permite, en muchos casos, descubrir en los objetos las huellas de su uso intensivo o de ciertas formas de uso específicas de su dueño o dueña. Algunos ejemplos:

- Una valija de cuero con el apellido "Titoferro" escrito en el dorso de su tapa nos conduce por una historia de vida: un alumno de apellido italiano, un inmigrante o el hijo de un inmigrante; y este dato, a su vez, nos permite articular la valija de cuero con la historia particular de la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX.
- El corazón de cupido atravesado por una flecha, labrado en un pupitre por una alumna enamorada.
- El lápiz de grafito en la cartuchera de Juancito, que resultó ser el lápiz de la compañía de transporte Tramway Anglo-Argentina.

Cada uno de los ejemplos anteriores nos acerca al "ADN" de un objeto particular. De esta manera, la pieza se humaniza y, por otro lado, muestra fehacientemente que Tiferro, la alumna enamorada y Juan estuvieron allí.

La pretensión de leer un *detalle* en un objeto que se expande en relaciones sociales, políticas y económicas nos enuncia que el análisis de cada detalle no es algo menor y sin importancia, sino una de las perspectivas que elegimos para contar la historia. Muchas de estas huellas tal vez inspirarán el guión de una visita, la organización de una muestra, una actividad para un grupo familiar, etcétera. Además, la investigación y el diseño conceptual de cada exposición ponen en valor, al mismo tiempo, el patrimonio material y/o inmaterial más la propia experiencia de los visitantes.

La conservación y la conversación se nutren mutuamente y se colocan en el mismo nivel de significado, ya que "el público" es el principal destinatario de nuestras acciones. Finalmente, este trabajo en conversación entre los especialistas en contenido y los especialistas en educación se refleja en la estructura conceptual y museográfica de las exposiciones, que:

- Visualizan que la institución museo y el proceso expositivo están situados dentro de un contexto cultural, social, económico, y que representan más de lo que muestran, legitiman lo que se investiga por medio de las exposiciones y desarrollan un rol clave, al develar transformaciones y redefiniciones en la esfera cultural.
- Incluyen la temática social y son conscientes de su papel como comunidad de aprendizajes.
- Dan a conocer las descontextualizaciones que los objetos sufren en el museo y muestran su posibilidad de dialogar con diferentes tipos de visitantes.
- Exponen más los usos de las colecciones que las colecciones en sí. Hacen visible quién se expone, quién quiere ser representado, con qué fines, quiénes han usado, poseído, leído, intervenido, interpretado esos objetos. Dan entidad al patrimonio intangible que rodea la muestra.
- Hacen conscientes las ficciones, impresiones, visiones y versiones que se construyen, las realidades que se quieren afirmar.
- Proponen múltiples lecturas que evocan, resuenan e invaden las esferas interpretativas donde están presentes las voces de las visiones particulares.
- Incluyen dispositivos que convocan al aprendizaje del sentido y al cuerpo en acción por medio de poesía y metáforas; acercamientos sensibles, afectivos, perceptivos, emotivos e imaginativos.
- Construyen relatos que posibilitan comprender los museos como zonas de conversación, conflicto, creación e intercambio, más que como espacios de referencias impuestas. Hacen posible el disenso y la controversia, donde convergen ideas, valores y deseos, posibilitando nuevas síntesis.
- Dan la palabra a los visitantes en nuevos espacios de creación e intercambio, para conectar estética y política desde una perspectiva preocupada por escuchar sus voces.

- ⇒ Presentan espacios bellos y cómodos para la circulación, que a la vez alientan la conversación entre desconocidos y el intercambio entre amigos y familiares.

Pensamos que los sentidos que atraviesan cada muestra del Museo de las Escuelas y las interpretaciones que se realizan sobre el patrimonio son un compromiso político, que asumimos. En esta lógica, el Museo de las Escuelas se define en función de la representación del pasado que, a su vez, es reinterpretada por cada visitante; y en función de la reflexión sobre el presente y la construcción de ideas para las nuevas educaciones del siglo XXI.



TESOROS DE LA NOSTALGIA, PORVENIR DE UNA ILUSIÓN

Adaptación del artículo de Silvia Alderoqui y María Cristina Linares "El libro de visitantes del Museo de las escuelas: un diálogo entre narrativas", en revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona, 2005, Nº 4, pp. 117 - 128.

CURADURÍA EDUCATIVA

Artículo realizado en base a los siguientes trabajos de Silvia Alderoqui:

— "Casa de cosas y casa de sueños: teoría y prácticas de la educación en museo en el Museo de las Escuelas". Conferencia magistral presentada en *Converses Pedagògiques*, Universidad de Vic, Cataluña, noviembre de 2008; pp. 11-20. http://papers.uvic.cat/files/2009/11/9_expf_converses.pdf.
— "Buenos Aires: el Museo de las Escuelas", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, Wolters Kluwer, Nº 394, octubre 2009; pp. 70-72.

CUCUZZA, R. Muestra "Una villa y su escuela. De preceptor a maestro". UNLu, mimeo, 2008.

FIENBERG, J. y **LEINHARDT, G.** "Looking trough the glass: reflections of identity in conversations at a History Museum", en Leinhardt, Crowley y Knutson. *Learning conversations in museums*. New Jersey, Lawrence Erlbawm Associates, 2002; pp. 167-212.

PÉREZ GOLLÁN, J. A. y **M. DUJOVNE.** "De lo hegemónico a lo plural: un museo universitario de antropología", en *Entrepasados, Revista de Historia*, año X, número 20/21. Buenos Aires, 2002, pp. 197-208.

BACHELARD, G. (1975). *La poética del espacio*. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

BENJAMIN, W. *Sobre algunos temas en Baudelaire*. Buenos Aires, Leviatán, 1999.

BOSCH, E. *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona, Actar, 1998.

CARERI, F. *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona, Gustavo Gili, 2005.

CHAGAS, M. *Ha uma gota de sangue em cada museo. A ótica museológica de Mario Andrade*. Chapecó, Argos Editora Universitaria, 2006.

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano*. México D.F., Universidad Iberoamericana, 1996.

DEWEY, J. *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós, 2008.

ESCOLANO, B. A. (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero, CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar), 2007.

GONZÁLEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES. "Los niños soñadores de palabras. Un trabajo sobre la actuación verbal", en curso *Infancias y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires, CEM (Centro de Estudios Multidisciplinarios), 2005.

GOYES NARVÁEZ, J. "La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía", en *Especulo, Revista de estudios literarios*. Madrid, Universidad Complutense, 1999. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero13/imagina.html>.

- GREENBLAT, S.** "Resonance and Wonder", en Ivan Karp and Steven Lavine (ets.), *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display*. Washington, Smithsonian Institution, 1991, pp. 42- 56.
- HOOPER-GREENHILL, E.** *Los museos y sus visitantes*, Gijón, Ediciones Trea, 1998.
- IBARLUCÍA, R.** *Onirokitch. Walter Benjamin y el surrealismo*. Buenos Aires, Manantial, 1998.
- KNUTSON, K.** "Creating a Space for Learning: Curators, Educators and the Implied Audience", en Leinhardt, G., K. Crowley, and K. Knutson, *Learning Conversations in Museums*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 5-45.
- PADRÓ, C.** "¿Cómo pueden los educadores y educadoras facilitar políticas interpretativas más allá de la conservación del patrimonio?". Universidad de Barcelona, I Congreso Ibérico de Educación Artística, Maia, Portugal, 2001.
- ROBERTS, L.** *From Knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington D. C., Smithsonian Institution Press, 1997.
- ZAVALA, L.** "El patrimonio cultural y la experiencia educativa del visitante", en Vallejo, M. E. (coord.), *Educación y museos*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002, pp. 89-100.

PROFESIÓN: EDUCADOR/A DE MUSEO

Artículo realizado en base a la ponencia "Real y virtual. Apuntes acerca de la formación para educadores de museo", en *Memorias II Encuentro CECA Argentina*, Corrientes, 2009; pp. 122-132 <http://www.cecaargentina.com.ar/documentosinteres/memoriascorrientes.pdf>.

- COTTON DANA, J.** *The New Museum, selected writings*. Newark, Newark Museum Association, 1999.
- HEUMANN GURIAN, E.** "Introducing the Blue Ocean Museum: an imagined museum of the nearly immediate future", <http://www.informallearning.com/archive/Gurian%2090%20article%202.pdf>, 2007.
- RAIMONDI, S.** "Tallarines, cometas y clavos. Por una política de relatos". Museo del Puerto de Ing. White, Argentina. Berlín, 23 de noviembre de 2003. <http://www.exargentina.org/antiores-berlin3-20.html>.

CURADURÍA EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Artículo elaborado a partir de los presentados en :
—Linares, María Cristina, "El Museo de las Escuelas. Problemas teórico-metodológicos", en *Revista Educación y ciudad* del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep, Colombia, 2006.

- BACHELARD, G.** *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 2004.
- DEPAEPE, M.** y **SIMON, F.** "Is there any place for the history of education in the History of Education?", en *Paedagogica Historica*, XXX-1, 10, 1995.
- SARLO, B.** *Tiempo presente. Notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2001.
- TODOROV, T.** *Los abusos de la Memoria*. Barcelona, Paidós, 2000.

160 AÑOS DE MUSEOS SOBRE LA EDUCACIÓN

Artículo elaborado en base a:

—Linares, María Cristina "Los museos pedagógicos centenarios y los museos de la escuela actuales: dos concepciones diferentes", en *Actas del I Encuentro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e Museólogos da Educación*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008.

—Linares, María Cristina, "El Museo de las Escuelas: un espacio en construcción", en Ruiz Berrio, Julio (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*. Madrid, Biblioteca Nueva, Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío, 2010.

VEZZETTI, H. *Pasado y Presente, Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata, 2006.

WILLIAMS, R. *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós, 1982.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

BERTONI, L. A. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas, La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

BUNGE, C. [1901] *La Educación. Tratado general de Pedagogía. Libro I, La evolución de la Educación*. Buenos Aires, Vaccaro, 1920.

COVATO, C. "Mauro Laeng Historical Museum of Didactics at University Roma Try: present and future", en *Revista History of Education & Children 's Literature*, I, 2. Italia, Universidad de Macerata, 2006.

CUCUZZA, H. R. *Yo, Argentino. La construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

CUCUZZA, H. R. "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en Cucuzza, H. R. (comp.) *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

DUSSEL, I. "Argentina en las exposiciones universales (1867-1911): huellas de la cultura material de la escuela en la constitución de un orden escolar digno de ser mirado", Ponencia presentada en el *VIII Congreso Iberoamericano de Historia De La Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, 30 de octubre y 2 de noviembre de 2007.

GARCÍA DEL DUJO, A. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*, Universidad de Salamanca, 1985.

HERRERA, M. C. "Ciudadanía social y cultural: Retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI". Conferencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Ecuador, 2005.

HOBBSAWM, E. y **RANGER, T.** (eds.) *La invención de la tradición*. Barcelona, Crítica, 2002.

- HORTIGUERA, M.** “¿Borrón y escuela nueva? 116 años del Museo Pedagógico José Pedro Varela”. Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Ecuador, 2005.
- MERCANTE, V.** *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina, 1893.
- ORELLANA RIVERA, M. I.** “El proceso de renovación y reapertura del Museo Pedagógico de Chile y las perspectivas de desarrollo y fortalecimiento de las relaciones de los museos con otras instituciones educativas como la escuela por ejemplo”. Ponencia presentada en el *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, Quito, Ecuador, 2005.
- PEÑA SAAVEDRA, V.** (dir.) *Os museos da educación en Internet*. Galicia, Xunta de Galicia, 2005.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M.** *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- PIZZIGONI, F. D.** “What sort of identity does my museum display?”. Ponencia presentada en el *12 International School history/school museums and identity Symposium for Museums of School Life and School History*. Bergen, Noruega, 27 al 30 de junio de 2007.
- PODGORNY, I.** “De razón a Facultad: ideas acerca de las funciones del Museo de La Plata en el período 1890-1918”, en *Runa*, Vol. XXII, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1995.
- RAMOS MEJÍA, J. M.** *La Educación común en la República Argentina*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1910.
- RUIZ BERRIO, J.** “El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro”, en Peña Saavedra, V. (coord.) *I Foro Ibérico de Museísmo pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas*. Santiago de Compostela: Mupega, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 2003.
- SENET, H. J.** *Museos Escolares. Cómo se pueden formar*. La Plata, Talleres Solá, Sesé y Cía., 1896.

RECEPCIÓN AL MUSEO: EL JUEGO DEL ORÁCULO

Adaptación de la ponencia presentada en el XVII Encuentro Educativo “El Museo y la Escuela”. Archivo y Museo Históricas del Banco de la Provincia de Buenos Aires “Dr. Arturo Jauretche”. Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2007.

- ALDEROQUI, S.** “Iluminaciones, Caminos y Laberintos”, *Actas I Encontro Iberoamericano de Museos Pedagógicos e museólogos da educación*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 20 a 22 de febrero de 2008, 2008. pp. 387-390.
- ALDEROQUI, S. y LINARES, C.** “El libro de visitantes en el Museo de las Escuelas: un diálogo entre narrativas”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2005, pp. 117-128.

- AUSTER, P.** *La noche del oráculo*. Barcelona, Anagrama, 2004.
- HASSOUM, J.** *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- MARECHAL, L.** *Megafón o la guerra*. Buenos Aires, Sudamericana, 1970.
- PIZARNIK, A.** "Poema 23", en *Doscientos años de poesía argentina*, selección y prólogo Jorge Monteleone. Buenos Aires, Alfaguara, 2010.
- ROBERTS, L.** *From Knowledge to narrative. Educators and the changing museum*. Washington- Londres. Smithsonian Institution Press, 1997.
- RODARI, G.** *Gramática de la fantasía, introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue, 2008.

UN DÍA EN LA VIDA DE ALICIA Y ENRIQUE

Adaptación de la ponencia presentada en el XVII Encuentro Educativo "El Museo y la Escuela". Archivo y Museo Históricas del Banco de la Provincia de Buenos Aires "Dr. Arturo Jauretche". Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2007.

- GONZÁLEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES.** "Los niños soñadores de palabras. Un trabajo sobre la actuación verbal", en el curso *Infancias y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), 2005.
- GOYES NARVÁEZ, J.** "La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía", en *Espéculo, revista digital de estudios literarios*. Madrid, Universidad Complutense, Año V, Nº 13, 1999. www.ucm.es/info/especulo.
- LARROSA, J.** "El enigma de la infancia", en *Pedagogía profana. Estudio sobre el lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas 1999.

"DRAMAS": EXPERIENCIAS DE VISITAS TEATRALIZADAS

Adaptación del artículo "Dramas en el Museo de las Escuelas; experiencias de visitas teatralizadas", publicado en revista *Museos y Educación*, Nº 2, Buenos Aires, 2009.

- ABRAMOWSKI, A.** "¿Cómo mirar, mostrar, sentir y enseñar en un mundo que mira, muestra y siente demasiado?". Clase 30, Diplomatura Superior en Educación, Imágenes y Medios, FLACSO, 2008.
- EDELSTEIN, G.** "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camillioni, A y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- GONZÁLEZ, M. Á.** "Los niños soñadores de palabras. Un trabajo sobre la actuación verbal", en curso *Infancias y adolescencias: interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), 2005.
- GOYES NARVÁEZ, J.** "La imaginación poética. Afectos y efectos para una pedagogía", en *Espéculo*, revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, 1999.
- LINARES, M. C.** "Informe de avance". Tesis de doctorado inédita. Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, 2010.
- PEDERSOLI, C. y PLATINO, F.** *Guía temática 3: Las imágenes que pueblan la escuela: dibujos, láminas, ilustraciones*. Buenos Aires, Museo de las Escuelas, inédito, 2007.

PUGLIESE, M. www.cuentosparaelmuseo.blogspot.com (entrada del 19 de abril de 2011).

SERRAT ANTOLÍ, N. "Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación", en Santacana, J. y N. Serrat Antolí (eds.), *Museografía Didáctica*. Barcelona, Ariel, 2005.

CONVERSACIONES EN EL CONSULTORIO ESCOLAR

Adaptación de la ponencia presentada en el XVII Encuentro Educativo "El Museo y la Escuela", Archivo y Museo Históricos del Banco de la Provincia de Buenos Aires "Dr. Arturo Jauretche", Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2007.

ALDEROQUI, S. "Juventud y museos: el efecto mariposa", en *Museos, Educación y Juventud. Memorias del IV Encuentro regional de América Latina y el Caribe sobre Educación y Acción Cultural en Museos*, CECA- ICOM (2005). Bogotá, Ministerio de Cultura, 2008, pp. 75-83. <http://www.museoscolombianos.gov.co/inbox/files/docs/memoriaeducacionjuventud.pdf>.

ALDEROQUI, S. "Entre caminatas, metáforas y conversaciones: la educación en el museo". Conferencia para el *I Simposio Internacional de Educación, Museos y Didáctica. Sinergia en los aprendizajes*. Viña del Mar, Chile, 24 al 26 de octubre de 2007.

FIENBERG, J. y LEINHARDT, G. "Looking trough the glass: reflections of identity in conversations at a History Museum", en Leinhardt, G., Crowley, K. y Knutson, K. *Learning conversations in museums*. New Jersey, Lawrence Erlbawm Associates Inc. Publishers, 2002, pp. 167-212.

PREGUNTAS HACIA LO IMAGINARIO

Adaptación de la ponencia presentada en el XVIII Encuentro Educativo "El Museo y la Escuela", Archivo y Museo Históricos del Banco de la Provincia de Buenos Aires "Dr. Arturo Jauretche", Buenos Aires, 2008.

ALDEROQUI, S. "Metáforas por la ciudad", en *Proas a la ciudad. Buenos Aires en la escuela*. Buenos Aires, Ministerio de Educación GCEBA, Nº 13, 2006, pp. 2-5.

FRUGONI, S. *Imaginación y escritura*. Buenos Aires, Zorzal, 2006.

RODARI, G. "Un señor maduro con una oreja verde", en Tonucci, F., *Con ojos de niño*. Buenos Aires, Losada, 2005

HUELLAS DE LOS JARDINES DE INFANTES

DUSSEL, I. *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana, 2000.

HARF, R.; PASTORINO, E.; SARLÉ, P.; SPINELLI, A.; VIOLANTE, R.; WINDLER, R. *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo, 1996.

HOUSTON LUIGGI, A. *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*. Buenos Aires, Ágora, 1959.

MIRA LÓPEZ, L., HOMAR DE ALLER, ARMIDA. M. *Educación preescolar*. Buenos Aires, Troquel, 1970.

MORGADE, G. (compiladora). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1987.

SAULQUIN, S. *La moda en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé, 1990.

YANNOULAS, S. *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia (1870-1930)*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

TEXTOS INTERACTIVOS EN EL MUSEO

Adaptación de la ponencia presentada en el XIX Encuentro Educativo "El Museo y la Escuela". Archivo y Museo Históricas del Banco de la Provincia de Buenos Aires "Dr. Arturo Jauretche". Ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2009.

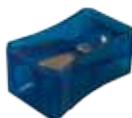
HOOPER-GREENHILL, E. *Los museos y sus visitantes*. Gijón, Trea, 1998.

SCREVEN, CH. "Motivating visitors to read labels", en Blais, André (ed.), *Text in the exhibition medium*. Quebec, Société des musées québécois, Musée de la civilisation, 1995.

SERRELL, B. *Exhibit Labels, an interpretive approach*. Londres, Altamira Sage Publications Inc., 1996.

YELLIS, K. *Las señales para el visitante: algunas ideas sobre las exposiciones*. New Haven, Museo de Ciencias Naturales Peabody, 2004.

—Material del *Seminario de Capacitación en Gestión de Museos, Manejo de Colecciones y Diseño de Exposiciones de Bellas Artes*, que realizó la Fundación Antorchas en la ciudad de Rosario en el museo Juan B. Castagnino, con el apoyo de la Smithsonian Institution, Washington.





2010

Muestra itinerante La escuela imaginada, 2010.



2011

Exposición En clave de aula, 2011.





Educación

BIENVENIDOS



Buenos Aires Ciudad

me

MUSEO DE LAS ESCUELAS

1º PREMIO EDUCACION Y MUSEOS IBERMUSEOS 2010